الدّيمقراطية والتربيّة والتّآنس

فتحي التريكي/ جامعي، تونس

التربية الديمقراطية مشروع رؤيا مستقبلية لنظام التدريس في تونس الثورة لأنها تقرن بين متطلبات تجديد الفكر التربوي وضرورة صيانة الكرامة الإنسانية. فليست القضية هي التربية على الديمقراطية فقط كما لا يكمن المعنى في تحرير الوسائل البيداغوجية لتكون أكثر فاعلية في تشريك طالب العلم بل إن القضية تكوينية في الأساس باعتبار أن لا تربية ممكنة الآن دون ديمقراطية ولا ديمقراطية حقيقية دون تربية.

ولعلنا نستطيع هنا في معالجة إشكالية الديمقراطية توضيح الحلّ الذي قدّمه الفيلسوف الهندي الحاصل على جائزة نوبل للاقتصاد أمرتيا سان (Amartya Sen) فهو يحاول إيجاد نمط للديمقراطية متأصلا في الثقافات المحلية حتى لا تكون هناك ردّة فعل متكررة ضد معطياتها الأساسية.

لقد أبرز أمرتيا سان في كتابه «ديمقراطيّة الآخرين»، أنّ الدّيمقراطية في نشاطها وديناميكيتها الاجتماعية، من حيث هي تعبير عن الفضاء العمومي، ليست ملكا للغرب، فلقد وجدت دائما بأشكال مختلفة في العديد من الثقافات الأخرى غير الثقافة الغربية، على غرار الثقافة الهندية مثلا أو الثقافة الإسلامية أو كذلك الثقافة الصينيّة، لأنّ الديمقراطية، كما يؤكّد هي تقليد شرقي قديم، لذلك هناك طريق مختلفة في ممارسة الدّيمقراطية.

إنّني لست على خلاف مع وجهة نظر أمرتيا سان، ولكنّني أعتقد، في هذه النقطة، بأنّنا قد نقبل كلّ أنماط الأنظمة على أنها ديمقراطية، بما أنّها كلها تعتبر نفسها، بطريقة أو بأخرى، «ديمقراطية محليّة». ومع ذلك أعتقد أنّه من الضروري تعميم الممارسة الدّيمقراطية، بشرط أن لا يتم ذلك بفرض النموذج الغربي الذي ينصّب نفسه نموذجا كونيا ووحيدا عن طريق القنابل والمذابح كما وقع في العراق وكما يقع الآن في سوريا.

وفي قناعتي، من الذكاء والجدوى أن نعمّم الدّيمقراطية بواسطة ما أطلقت عليه فلسفة التّآنس، وهي فلسفة تثاقفية مؤسسة على المبادئ المشتركة بين كلّ الثقافات: مثل الغيرية ومستتبعها التّسامح، والفردية ومستتبعها الحريّة ثمّ التضامن ومستتبعه المساواة، وهكذا فإنّ الشكل الإجرائي للديمقراطية أي تلك التقنية التي تصنع القرار أو الاختيار الذي يحترمه ويطبّقه كلّ عضو في المجتمع مهما كانت

وجهة نظره، هو شكل غير كاف للوصول إلى المرحلة الكونية، لأنّ هذا الشكل الاجرائي يرفض كلّ تدخّل آخر سواء كان إيديولوجيّا أو ايتيقيا أو أخلاقيا.

لا محالة يكون الاقتراع العام والانتخاب والتصويت الدّيمقراطي، من الوسائل الأكثر جدوى لحماية النفس من خطر الحكم المطلق ومن العوائق التي تمنع عجلة الدّولة من الدّوران والتي تضعها مجموعات ذات مصالح، وهي من ثمّة تحمي الحريّة في معناها الأساسي الذي يجب أن نذكّر به وهو غياب الضغط والإكراه. ولأجل ذلك، فإنّ هذه الوسائل يجب ممارستها في إطار بناء يحدّد القواعد الإجرائية التي وفقها تتّخذ القرارات العامّة وتضمن ممارسة الحريّات السياسية الأساسيّة. ولكننا لا بد من التأكيد في الآن نفسه على بعض مساوئ الديمقراطية الإجرائية ومن بينها احتمال إفراغ نظرية الدّيمقراطية من محتواها الحقيقي بما أنّ هناك اختزالا لمفهوم الديمقراطية في مجرّد عملية إجرائية تُخضع النّخب السياسية إلى مراقبة صارمة، وهذه الحالة من شأنها أن تثير الصّراع المتواصل من أجل السّلطة.

لو عدنا قليلا إلى أصل تركيز الديمقراطية في اليونان من حيث هي ممارسة فعلية للحكم، سنلاحظ بسرعة كيف عبّرت عن المشترك والخاص في الآن، فلقد أكد باريكلاس Périclès، بقوّة من خلال خطبة «التأبين»، حسب ثيوسيديد Thucydide، بأنّه قاد صحبة المواطنين، بالاشتراك معهم، شؤون المدينة، ولكن شؤون كلّ شخص ، أي الشأن الخاص، الذي يدخل في الحقل الخصوصي لكلّ فرد ويستأثر به لنفسه.

معنى ذلك أنّ الدّيمقراطية لا تتعلّق فقط بحريّة كلّ شخص، وهي ليست حصيلة لفردنة المجتمع. يجب عليها أن تهتمّ بالمشترك الذي يعبّر عن نفسه بعدّة طرق وبواسطة مؤسّسات مختلفة. فالتّوازن بين المشترك والخاص هو الذي يمنح للدّيمقراطية حضورا فاعلا وجدوى حقيقية. والدّيمقراطية الفاعلة تنخرط بداهة في روح الدّيمقراطية الإجرائية، ولكنّها تعترف للشّعب، أي للمشترك بأن يشغل الفضاء العمومي ويستخدم وسائل أخرى للتّعبير عن رأيه على غرار الكفاح النقابي والسياسي والمقاومة.

والهدف الأولي والمهم من إرساء هذه الديمقراطية الناشطة والفاعلة ديمقراطية النضال المتواصل يكمن في الكرامة المحور الذي قامت عليه الثورة التونسية وأعني تنميّة المؤهّلات الطبيعة الخاصة بالإنسان من حيث هو «مخلوق متعقّل» بثقافة ابتكاراته وإبداعاته، ومن حيث هو حرّ لا لذاته فقط بل وأيضا داخل المجتمع ضمن علاقاته المختلفة مع الغير وتحت سلطة القوانين، ومن حيث أنه يصبو إلى السّعادة وهو صانع سعادته بتأسيسها على مبادئ الخير الكوني الأسمى.

فالتربية الديمقراطية تجعل الإنسان مثقفا ومتحضّرا ومتخلّقا. وهي أفضل طريقة لتحسّن وضعيّة الإنسان الثقافيّة والمدنيّة والأخلاقيّة وذلك بتطوير القوانين، والأخلاق والدين. فالتربية على القانون والمواطنة والحرية والثقافة هي أنجع وسيلة لتنمية إنسانيّة الإنسان.

1 ـ التربية على الغيرية :

إنّ الحداثة الديمقراطية تتحدّد بعلاقة صدامية مع الغيرية، فمن جهة لقد اعترفت للغيرية بنوع من الدّيناميكية في مسار تأسيس السلطة السّياسية بتحرير الفرد الاجتماعي، ومن جهة أخرى فهي قد وضعت نظاما دائما لإقصاء الآخر بواسطة

الإجراءات القانونية المعقّدة. إنّنا لا نتحدّث هنا فقط عن الفضاء النظري حيث أمكن لمنظّري العقد الاجتماعي تجاوز الغيرية الراديكالية الأصلية (حالة الطبيعة) للإنتاج نحو كونية ممكنة للإنساني.

إنّ انقلاب الفضاء الاجتماعي إلى عمومي للمواطن المشرّع والكوني، وإلى فضاء خاص للتّعبير عن الفردانية والخصوصية، أعطى رمزية جديدة للآخر الذي أصبح من هنا فصاعدا وفي نفس الوقت، شبيهي والمختلف عنّي، صديقي وعدوّي، إذا أردنا أن نتحدّث بلغة إستراتيجية. إنّ جدليّة الشّبيه والمختلف يجب أن تنشّط بصفة مستمرّة كلّ المسار التربوي حتّى لا يفقد توازنه وحتّى لا تصبح المواطنة مستهدفة، إنّ هذا التعلّم يتحقّق إذن بالإعتراف بالآخر بوصفه حريّة وبقبول التنوّع بصفته العنصر الأساسي لكلّ تربية ممكنة.

2 ـ التربية على الفردية:

إنّ ميلاد الفرد كما هو الحال في هذه الجدلية، يصبح العنصر الأساسي لكلّ ديمقراطية ممكنة. والأنا الخاصة بكلّ شخص (المعبّرة عن موقف، الفاعلة أو المصوّتة) وموطن هذه الخصوصية، تثبت بهذه الطريقة هويتها واختلافها في آن واحد، إنّ الفردنة تعبّر هنا عن استقلالية أكبر للأفراد وتؤسّس كلّ إرادة الذاتي، وبهذا المعنى فهي لا تعبّر عن عزلة الفرد ولا عن إثبات أنانيته، وإنّ المسافة التي تفصلها عن المجموعة حصلت بفعل إرادة التّحديد الذّاتي هذه.

إنّنا أردنا في أغلب الأحيان أن نبرهن بأنّ هذه الفردية غائبة خارج المجتمعات الغربية وبالخصوص في الحضارة العربية الإسلامية. ولأجل ذلك فإنّ عالم اجتماع فرنسي استطاع أن يثبت أنّ «كلّ المجتمعات كانت صمّاء تجاه من يختلف عنها، باستثناء مجتمعاتنا تحديدا حاملة لواء حقوق الإنسان والكونية المنشودة». صحيح أنّ القيم المؤسّسة للأمّة الإسلامية والجماعية الإسلامية تجعل من المستحيل بروز الفردية، بما أنّ العلاقة السيّاسية والاجتماعية تتّجه نحو المعنى الجماعي، إنّ تحليلا دقيقا لمنزلة الفرد في الفكر الإسلامي يستطيع أن يبرز طابعه العملياتي على المستوى النظري والميتافيزيقي والتطبيقي والسياسي في نفس الوقت، ولقد عرضت هذه الأطروحة في عمل سابق. بلا شكّ إنّ الفلسفة الغربية هي التي كرّست نظريّة الذّات على الشّكل الذي هي عليه في أنماط تفكيرنا وحياتنا، وذلك بعد الثّورة الإبستيمولوجية الغاليلية، إنّ الغرب الحديث هو حصيلة هذه الذّاتية. إنّه من غير المجدي إذن أن نذهب إلى البحث عن هذا الشّكل من الذاتية في التعابير الحضارية للإسلام. ولكن هذا لا يبرّر أنّنا لا نعتبر الفرد «المسلم» إلاّ بصفة الاندماج الكليّ والنهائي في الجماعة التي ينتمي إليها، إنّ الأهمّ بالنسبة إلينا، هو أنّ جعل الفرد في الفكر الإسلامي في المجال الاجتماعي كما في المجال الروحي والسياسي، يستطيع أن يكون قاعدة مرجعية لبيداغوجيا وتعليم حديثين ولكنّه يستمدّ مشروعيته من حضارتنا، فعوض أن نركّز في كلّ مراحل التعليم على الجماعة ومكوّناتها، علينا أن نعمل على الإعلاء من شأن الفرد وحقوقه. إنّ هذه القاعدة المرجعية تمكّننا من أن نناى بأنفسنا عن فخّ الخصوصيّة الثقافية الخالصة والصارمة المتعلّقة بتحليل العادة والتّقليد. ورغم الاختلافات وعدم قدرة وظائف الثّقافة على أن «تكون مستنتجة من أي طبيعة للأشياء أو من الطبيعة الإنسانية» (1)، فإنّ حرّية الفرد تبقى قيمة سامية متعالية مرتكزة على المبادئ الأصلية والمتعالية للحقّ.

وفي مسار تركيز الديمقراطية، لا يتعلّق الأمر إذن بجعل الذّات الغربية ذاتا كونية، ولا بتغريب الفرد «مسلم» بل إنّ الأمر يتعلّق بكلّ بساطة بتحديد ما يستطيع في الثقافة الإسلامية أن يشارك في هذه القيمة السّامية والمتعالية.

إنّ ضرورة وجود أخلاق كونية كقاعدة لكلّ تحديث، هو أمر موجود كذلك في الثقافة العربية والإسلامية (2). يكفي أن نشرع في عمل يتعلّق بإعادة القراءة العلمية والموضوعية للإسلام حتّى نؤسّس فيه فضاء للحريّة.

3 ـ التربية على التـآزر :

إنّ فكرة التآز تتأسّس قبل كلّ شيء على إرادة العيش معا في كنف الكرامة، والعدالة والمساواة للجميع، وهي تؤكّد واجب العلاقة الاجتماعية بما هو شرط إمكان التقدّم. نحن نعرف راهنا، في عالم يخضع إلى قيم السّوق، بأنّ هناك تزايدا مستمرّا للهيمنة الأحادية والإمبريالية للعقلانية الحسابية الفردية والأنانية، على حساب التعقّلية الجماعية الغيرية والمتسامحة، ففي العولمة يمكن اعتبار المجتمعات الاستهلاكية بمثابة فضاءات للعزلة والفردانية ومحدّدة بواسطة هذه العقلانية الحسابية.

فأن نعلّم التضامن بصفته نتيجة حتمية لتعليم الغيرية والفردية، معناه أن نحوّل الاجتماع، بواسطة القرابة والتقريب أو بواسطة هذه العقلانية الحسابية، إلى تآنس غير حصري ومفتوح على الآخر وعلى الإنساني عموما. وهذا معناه أن ننقذ الإنسان من عزلته التواصلية والتقنية والعلمية بواسطة مجهود دائم وخلاّق يصبو إلى نوع من التّآنس الدّيمقراطي. لقد بيّن الفيلسوف الألماني هوسرل في مطلع القرن العشرين، من خلال كتابه «أزمة العلوم الأوروبية» (3)، أنّ فكرة أوروبا نشأت عن أفكار العقل، وأنّ أزمة أوروبا تفسّر فيما بعد بالسقوط الظاهر للعقلانية، وهو سقوط ناتج لا عن صعود اللاّعقلانية للرّوحية بل عن إخضاع العقل إلى التكنولوجيا (technologisation de la raison).

ويستخلص أنّ «أزمة الوجود الأوروبي لا يمكن أن يكون لها إلاّ مخرجان اثنان: فإمّا أن يصبح انسحاب أوروبا غريبا عن المعنى التقليدي الخاص الذي تحمله عن الحياة فتسقط في الكراهية الرّوحية والبربرية، وإمّا أن تحصل نهضة أوروبا انطلاقا من الرّوح الفلسفية وبفضل سيادة العقل الذي ينتصر بصفة نهائية على النزعة الطبيعية (le naturalisme)» (4).

وبالنسبة إليّ، يبدو لي أنّ «الرّوح الفلسفية» ستتعيّن بصفة نهائية في أخلاق الغيرية، وفي الفردية والتّضامن. فهنا يكمن المبدأ الديمقراطي للعيش معا الذي يتحقّق بواسطة الأنس والمحبّة (La philia)، α λ، والاجتماعية (5).

سأقول على طريقة هوسرل بأنّ أزمة الإنسانية، هي كذلك «لا يكون لها إلاّ مخرجان اثنين»: فإمّا أن يصبح تفكّك الإنسانية غريبا عن ماهيتها الخاصة، فتسقط في الكراهية والبربرية والحرب الدّائمة، وإمّا نهضة الإنسانية انطلاقا من الرّوح النقديّة وروح التضامن، بفضل معركة المعقولية للانتصار نهائيّا على حيوانية الإنسان.

أي نمط من الدّيمقراطية لأيّ نمط من التّربية؟

إنّ الجواب بسيط: كلّ تربية ديمقراطية تتعلّق بعودة فكرة الإنسانية، إنّها تربية قائمة على الاعتراف بالتنوّع والغيرية، وعلى احترام الفرد وحقوقه، وعلى ضرورة التّضامن الفعّال. وهي تربية تآنسية

في إطار ديمقراطية فاعلة كم نحن بحاجة إليها ونحن نعيش ثورة الحرية والكرامة. فقناعتي أن كل إصلاح تربوي الآن في تونس لا يكون مجديا وخلاقا إذا لم يعتمد المبادئ المذكورة أعلاه ونعني الغيرية والفردية والتآزر بجانب المبادئ الأخرى كالتعقل والحرية والكرامة وغيرها.

الهوامش والإحالات

1) P. Bourdieu et J.Cl. Passeron, La reproduction , Paris 1970, P22.

2) يجب أن نلاحظ أنّ هذه الضرورة لوجود أخلاق كونية لا توجد فقط في فلسفة مسكويه والفرابي وابن خلدون إلخ. فرجال الثقافة والأدباء في القرنين التاسع والعاشر بمختلف اهتماماتهم، وفي علاقة بهموم رجال الدين والعلماء، أدخلوا بعدا جديدا لثقافة الإسلام، يتعلق بمعرفة الأشياء كما هي وبقبول شكل للوجود المستقل للكائنات (فتحي التريكي، الروح التاريخية في الثقافة العربية والإسلامية، نشر جامعة تونس، تونس 1992.)

3) هوسرل، أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا الترنسندنتالية، جاليمار، 1976.

4) نفس المرجع، ص ص 382- 383.

5) لقد بيّنا في كتابنا «التفكير في العيش معا»، بتونس 1998، أنّ المحبّة تعبّر معجميا عن استعداد عاطفي يستطيع، حسب الفيلسوف العربي مسكويه، أن يتحدّد بما هو عشق وصداقة ووله (الحبّ الجنوني) وبما هو كذلك مودّة. ولكن هذه المحبّة تتحقّق ضرورة بالأنس، لأنّ هناك حسب مسكويه ضرورة ملحّة لتحقيق وضع يكون فيه الأفراد المفترقون جماعة متجانسة مترابطة إلى درجة لا يكون فيها هؤلاء الأفراد إلاّ فردا واحدا وحيث يسعى كل الأعضاء إلى التنافس في ما بينهم من أجل إنتاج فعل واحد يكون صالحا له (إرجع إلى كتاب مسكويه، تهذيب الأخلاق، الكتابV)، وهذه الفقرة ترجمها وعرضها محمّد أركون في كتاب «مساهمة في دراسة الإنسانوية العربية في القرنين التاسع والعاشر، مسكويه فيلسوف ومؤرّخ، طبعة Vrin، باريس 1970، ص 303.

التّربيـة على حقـوق الإنسـان

رشيدة السمين/ باحثة، تونس

إن الحديث عن التربية على حقوق الإنسان هو المقدمة الضرورية لكل عمل يهدف إلى تربية الجنس البشري. لأن هذه التربية لا تستقيم دون استحضار الحق في التعلم وحرية الرأي والكرامة والاختلاف والتسامح والمساواة والديمقراطية... أي دون استحضار البنية العامة لثقافة حقوق الإنسان وجهازها المفاهيمي والقيم والسلوك التي تنبثق عنها.

«ويمكن تعريف حقوق الإنسان بأنها تلك الحقوق المتأصلة في طبيعتنا، والتي لا يمكن بدونها أن نعيش كبشر. فحقوق الإنسان والحريات الأساسية تتيح لنا أن نطور وأن نستخدم بشكل كامل صفاتنا البشرية وقدراتنا العقلية ومواهبنا ووعينا، وأن نلبي احتياجاتنا الروحية وغيرها. وتستند هذه الحقوق إلى سعي الجنس البشري المتزايد من أجل حياة تضمن الاحترام والحماية للكرامة المتأصلة والقيمة الذاتية للإنسان» (1).

ويسلم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بأن «الإقرار بما لجميع أعضاء الأسرة البشرية من كرامة أصيلة فيهم... يشكل أساس الحرية والعدل والسلام في العالم، وأن هذه الكرامة ترتبط بالاعتراف بالحقوق الأساسية التي يتطلع إليها كل فرد من أفراد البشر، ألا وهي الحق في الحياة والحرية والأمن الشخصي؛ والحق في مستوى معيشي مناسب؛ والحق في التماس ملجأ في بلدان أخرى من الاضطهاد والتمتع بهذا الحق؛ والحق في تملك الممتلكات؛ والحق في حرية الرأي والتعبير؛ والحق في التعليم، والحق في حرية الفكر والضمير والدين؛ والحق في عدم التعرض للتعذيب والمعاملة المهينة، وذلك ضمن حقوق أخرى»(2).

وحقوق الإنسان قيمة ثقافية كونية ساهمت فيها كل الشعوب، تسمح بالتعدد و التعايش بين البشر وثقافاتهم. وهي ليست وليدة العصر الحاضر بل ظهرت مع ظهور الديانات الثلاث الكبرى، فهي وإن كانت قد خلت من المصطلح المعاصر (حقوق الإنسان)، إلا أنها حفلت بمبادئ وقيم وأوامر ونواهي تنظم حياة البشر وتحفظ لهم حقوقهم، لذا لا يمكن اعتبارها غريبة عن ثقافات الشعوب وتراثها.

فقد أكد الإسلام مثلا على عالمية الإنسان انطلاقاً من الأصل الواحد بالرغم من التفرع شعوباً وقبائل وأجناساً بألوان مختلفة وسمات متباينة وخصال متعددة. ودعا إلى احترام حق الحياة، واعتبره أكثر الحقوق طبيعية وأولوية، مثل قوله تعالى: «**من قتل نفسا بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعا ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعا**» (3). واهتم بحق الإنسان في الكرامة والعزة، فلا يجوز انتهاك حرمته وامتهان كرامته، لأن الإنسان مخلوق مكرم فضّله الله على كثير من

خلقه، مثل قوله تعالى: «**ولقد كرّمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممّن خلقنا تفضيلا**» (4). واعتبر التمتع بالأمن حقّا طبيعيا لكل إنسان، وحرّم إرهابه أو تعذيبه أو الاعتداء على حياته أو عرضه أو ماله، مثل قوله تعالى: «**يا أيها الذين آمنوا لا تحرّموا طيبات ما أحل الله لكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين**» (5). وجعل الإسلام حق التفكير فريضة على كل مسلم ومسلمة. إذ نجد في القرآن الكريم آيات كثيرة تأمر بالتفكر والتدبر في الأنفس وفي المخلوقات، مثل قوله تعالى: «**أولم يتفكروا في أنفسهم**» (6)، وقوله تعالى: «**أولم ينظروا في ملكوت السماوات والأرض وما خلق الله من شيء**» (7).

ولم يجبر الإسلام أحدا على اعتناقه، ولا توجد في القرآن الكريم آية تدل على جواز حمل أصحاب الأديان الأخرى على تركها والدخول في دين الإسلام قسرا، بل قال الله تعالى: «**لا إكراه في الدين قد تبيّن الرشد من الغي**» (8). وأعلن القرآن الكريم أن الناس متساوون جميعا في أصل الخلقة وقضى على التفرقة بينهم على أساس العرق أو اللون أو اللسان، مثل قوله تعالى: «**يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم**» (9). والاعتقاد بالمساواة بين البشر شرط لا بد منه لقيام العدل الذي جعله القرآن غاية الرسالات، مثل قوله تعالى: «**لقد أرسلنا رسلنا بالبيّنات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط**» (10). هكذا يتبيّن لنا أن الإسلام كفل للإنسان حقوقاً أساسية، تضمّنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فيما بعد.

وقد مثل هذا الإعلان في صيغته الحديثة ثمرة جهود أجيال من المفكرين والمنظمات والجمعيات المدنية، وجاء نتيجة مسيرة طويلة من العمل الدولي لبلورة هذه الحقوق وصياغتها وضمان احترامها. وتم تصنيف هذه الحقوق إلى ثلاثة أقسام رئيسية، هي:

1 ـ **حقوق السلامة الشخصية** : وتكفل حقوق السلامة الشخصية أمن الإنسان وحريته. فلكل مرء الحق في الحياة والحرية وفي التمتع بالأمان على شخصه، كما لا يجوز استرقاق أحد أو تعذيبه أو اعتقاله تعسفاً.

2 ـ **الحريات المدنية** : وتقرّ بحرية المعتقدات بالأقوال والممارسة، فهي تكفل لكل شخص حرية الرأي والتعبير والدين والتجمع والانتخاب وتقلد الوظائف العامة والزواج وتأسيس أسرة.

3 ـ **الحقوق الاجتماعية والاقتصادية** : وتنطوي على حصول الشخص على الحاجات الإنسانية الأساسية، وحقه في الرقي الاجتماعي. فلكل شخص حق في مستوى معيشة يكفي لضمان الصحة والرفاهة خاصة على صعيد المأكل والمسكن والملبس والعناية الطبية والتعليم. كما تنطوي على حق الشخص في العمل وإنشاء النقابات والجمعيات والأحزاب والانضمام إليها.

ترتبط حقوق الإنسان، إذن، بذات الكائن البشري في وجوده الأصلي. كما أنها تعبّر عن مختلف أبعاد شخصيته، وتدخله في تنظيم قانوني واجتماعي يحدد الحقوق والواجبات، ويضمن ممارستها واستمرارها. ومن هنا أصبحت موضوع توثيق من طرف الهيئات والمنظمات الدولية والوطنية، الحكومية أو غير الحكومية. كما غدت تلك الحقوق موضوع دفاع، سواء في صيغتها الموحدة والعامة المعبر عنها بـ«حقوق الإنسان»، أو في صيغتها المتعددة والخاصة المعبر عنها بـ«حقوق الطفل»، أو «حقوق المرأة»، ، أو «الحقوق الثقافية»، أو «الحقوق السياسية»، أو «الحقوق الاجتماعية»، أو «الحقوق الاقتصادية»، ...سالخ

وهي حقوق غير قابلة للتجزئة، بمعنى أنه لا تسلسل هرمي في هذه الحقوق أي أنه لا يمكن اعتبار أي حق من الحقوق «غير أساسي» أو «أقل أهمية» من غيره. بل كل حق من الحقوق ضروري وكل منها مترابط مع بقية الحقوق، وعلى سبيل المثال فإن الحق في المشاركة في الحكم يتأثر مباشرة بالحق في التعبير عن الرأي وفي تكوين الجمعيات وفي الحصول على التعليم إلى غير ذلك.

ولا يمكن أن تكون هذه الحقوق فعليّة إلا عندما نعمل على التعريف بها و نشرها والمطالبة بتكريس الوسائل الكفيلة بضمان احترامها. كما ينبغي أن ينطوي التثقيف في مجال حقوق الإنسان على أكثر من مجرد تقديم المعلومات وأن يكون عملية شاملة تستمر مدى الحياة بين جميع الناس وفي مختلف مراحل نموهم.

وقد عرّفت الجمعية العامة للأمم المتحدة تعليم حقوق الإنسان على أنه: «الجهود المبذولة في مجالات التدريب والنشر والإعلام الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان عن طريق نقل المعرفة والمهارات وتشكيل المواقف الموجّهة نحو:

- تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

- التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساسه بكرامته.

- النهوض بالتفاهم والتسامح، والمساواة بين الجنسين، والصداقة فيما بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والمجموعات العرقية والقومية والإثنية والدينية واللغوية.

- تمكين جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في مجتمع حر.

- تدعيم أنشطة الأمم المتحدة الرامية إلى صون السلم» (11).

وتهدف تربية المرء على حقوق الإنسان إلى ترسيخ ثقافة تدافع عن الإنسان، وعن حقوقه في الوجود والتفكير والحرية، وهو أمر له مشروعيته في عالم مليء بمظاهر انتهاك هذه الحقوق، دوليا ومحليا. إذ رغم مجهود المجتمع الدولي في مجال حقوق الإنسان على الصعيدين القانوني والمؤسساتي، فإنّه لم يرافقه تحول حقيقي وشامل في الواقع، وبقيت الأوضاع الفعلية للأفراد والجماعات بعيدة عن المثل العليا المعلنة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وإن كان ذلك بصفة متفاوتة. ولكي يتسنى لكل شخص التمتع بحقوقه وحرياته الأساسية مثلما أقرتها النصوص الدولية، وجب العمل على نشر الوعي بتلك الحقوق وممارستها في الحياة اليومية. لأن الوعي بهذه الحقوق يتيح للأفراد أفضل الحظوظ لحمايتها ويكسب المجتمع حصانة ضد الانتهاكات والاعتداءات مهما كان مصدرها.

وفي هذا الإطار نجد في ديباجة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: «إن الجمعية العامة تنادي بهذا الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أنه المستوى المشترك الذي ينبغي أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهيئة في المجتمع، واضعين على الدوام هذا الإعلان نصب أعينهم، إلى توطيد احترام هذه الحقوق والحريات عن طريق التعليم والتربية واتخاذ إجراءات مطردة، وطنية ودولية، لضمان الاعتراف بها ومراعاتها بصورة عالمية فعالة بين الدول الأعضاء ذاتها والشعوب الخاضعة لها» (12).

ويكتسي موضوع التربية على حقوق الإنسان بعد الثورة، أهمية بالغة في بلادنا بالنسبة لكافة المواطنين ولمستقبل الأجيال، لأنها تمثل ركنا أساسيا لبناء المجتمع وتحديثه. لذا وجب العمل على الاهتمام بهذه الحقوق اهتماما يوميا هادفا ومنظما وعدم الاقتصار على المناسبات والاحتفالات ببعض الأيام، مثل يوم الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، أو يوم الطفل، أو عيد المرأة... لأن التربية على حقوق الإنسان تساهم في إدماج هذه المبادئ في الحياة اليومية، وتشجع على الحوار والتسامح والتغيير وتساعد على منع الانتهاكات.

ولا نقصد بالتربية على حقوق الإنسان «تربية معرفية بحتة» أي لا نقصد تعليم معارف وتصورات حول حقوق الإنسان للمتعلمين، بل هي «تربية قيمية» بالدرجة الأولى ترمي إلى تأسيس القيم التي ترتبط بتلك الحقوق وتتوجه بالأساس إلى السلوك. فلا تكتفي بحشد الذهن بمعلومات حول الكرامة والحرية والمساواة والاختلاف والديمقراطية وغيرها من الحقوق، وإنما ترمي إلى تكوين المواطن المتشبع بهذه القيم والقادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره.

وتتطلب التربية على حقوق الإنسان وتجسيدها في الممارسة اليومية للأفراد والجماعات استنفارا شاملا للإنسان في مختلف مراحل نموه، وعبر مختلف مؤسسات الدولة والمجتمع المدني، مثل الأسرة والتعليم ووسائل الإعلام والفضاء الاجتماعي والثقافي والسياسي.

يبدأ الفرد في اكتساب القيم والرموز عبر علاقاته التي تحكم وجوده داخل الأسرة، و ما يكتسبه في مؤسسة الأسرة سيمتد أثره، إيجابا أو سلبا، على تفكيره وسلوكه في ما بعد طفولته. ولعل ذلك ما يجعل من التربية داخل الأسرة أحد أسس التربية على حقوق الإنسان. فإذا لم تجد هذه الأخيرة ما يرسخها ويعززها وينسجم معها، منذ الطفولة الأولى في الأسرة، فإن ذلك سيكون عائقا أمامها في المراحل اللاحقة للطفولة وفي المؤسسات الأخرى خارج مجال الأسرة.

ثم يدخل الإنسان في فضاء التعليم، إلى عالم التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (المعلمون، الأساتذة، التلاميذ، الطلبة)، ومع الأنظمة والتشريعات (التسيير الإداري). و نوعية ما يكتسبه الفرد في هذا الفضاء سيكون ذا أثر على ما نريد تربيته عليه فيما بعد. ومن ثمة يلزم أن تؤسس مراحل التعليم للتربية على حقوق الإنسان حتى لا تكون تلك المرحلة عائقا أمام هذه الثقافة بعديا. ويجب أن تساهم الأنشطة التربوية التي تقام، داخل فضاء التعليم، في تعزيز وترسيخ الوعي بمبادئ حقوق الإنسان والسلوك وفقها.

ونجد في فضاء الجمعيات والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية، مجالا واسعا لتربية الإنسان وتأطيره وتنشيطه وتثقيفه، نظريا وعمليا. فهي مصدر تكوين بالنسبة لأعضائها وروادها من خلال الندوات واللقاءات والدورات التدريبية. وهي عبارة عن فضاء مفتوح وعمومي للتنشيط والتثقيف، ومن هنا أهمية مساهمته الواسعة والمتنوعة في ترسيخ مكونات الثقافة الحقوقية الإنسانية المنشودة.

كما تعتبر وسائل الإعلام مصدرا رئيسيا للتربية، نظرا لانتشارها الواسع، وللتعامل اليومي والمباشر معها، فهي مصدر تلقي معلومات ونماذج من السلوك والقيم السائدة في محيط الإنسان وخارجه. وتساهم بذلك في تشكيل ذهنيته وتطلعاته وأنماط سلوكه، سواء كانت تخصه كفرد، أو في علاقته مع الآخرين. وبذلك تكون عاملا مساعدا أو عائقا للتربية على حقوق الإنسان، حسب نوعية ما تقدمه وتنشره.

أما الفضاء السياسي فيجب أن يكون الضامن لتطبيق ونجاح مشروع حقوق الإنسان في الواقع المعيش، لأنه يشرع ويقنن هذه الحقوق من الناحية النظرية ويسهر على تطبيقها واحترامها من الناحية العملية، من خلال تكريس الديمقراطية في الحياة السياسية.

فالواضح، إذن، أن فعل التربية على حقوق الإنسان، إنما هو فعل يصدر عن عدة جهات بحيث يمكن اعتبارها تربية شمولية، إذ لا يكفي إنجازها داخل فضاء التعليم وحده، بل يجب ممارستها في جميع المؤسسات الاجتماعية وعلى جميع المستويات. لأن التربية على هذه الحقوق، تمهد لها نظريا وعمليا، بغية تطبيقها في المجتمع.

لذا فإن مشروع «التربية على حقوق الإنسان» هو مشروع ملزم بأن يستحضر مستويات متعددة يؤسس بعضها الآخر ويكمل بعضها الآخر، فهو ليس مشروعا بيداغوجيا ولا تربويا صرفا. وإنما هو مشروع اجتماعي ثقافي، يرتكز بالأساس على نشر المعرفة الأساسية لقضايا حقوق الإنسان والمواثيق والعهود الدولية المرتبطة بها، والتعرّف على آليات تفعيل الحقوق وآليات حمايتها وكيفية استخدامها، وتعزيز اندماجها في الحياة العامة. وهو مشروع لتنمية وضع الإنسان اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا وسياسيا، يقر الحق ويحترم الواجب، لاسيما وأن هناك علاقة وثيقة بين عدم احترام حقوق الإنسان في مجتمعنا وتفشي الفقر والفساد والاستبداد.

المصادر والمراجع

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948 .
- مبادئ تدريس حقوق الإنسان، منشورات الأمم المتحدة، جنيف، أيار/مايو 2003.

الهوامش والإحالات

1) مبادئ تدريس حقوق الإنسان، منشورات الأمم المتحدة، جنيف، أيار/مايو 2003، ص.3.

2) المرجع السابق، ص.4.

3) سورة المائدة، آية 32.

4) سورة الإسراء، آية 70.

5) سورة المائدة، آية 87.

6) سورة الروم، آية 8.

7) سورة الأعراف، آية 185.

8) سورة البقرة، آية 256.

9) سورة الحجرات، آية 13.

10) سورة الحديد، آية 25.

11) المرجع السابق، ص. 7.

12) الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948 .

المدرسة التّونسيّة بين تساوي الفرص والحيف الاجتماعي

أحمد بوعزّي/ باحث، تونس

ما معنى تساوي الفرص في التعليم الأساسي؟ أعني بذلك تمكين كل التلاميذ من التعلّم في نفس الظروف وحصولهم من الدولة على نفس الامتيازات حتى يتمكّنوا من النجاح لمواصلة تعليمهم على الأقل حتى سن 16 سنة وإن أمكن أن يواصلوا إلى التعليم العالي.

وهذا التساوي نظري أكثر مما هو تطبيقي. لأن الظروف الاجتماعية تجعل الفرص غير متساوية مهما كان اجتهاد الدولة. إذ لا يمكن للتلميذ الذي لا يتوفّر على غرفة خاصة به في منزله يراجع فيها دروسه دون تأثير من ضوضاء التلفزيون والحديث بصوت عال، والتلميذ الذي يملك حاسوبا ووصلة بالإنترنت أن تتساوى فرصهم. هذا دون الحديث عن الأدوات والكتب والطاولة والإضاءة إلى غير ذلك وهي تختلف من منزل إلى آخر.

يكفي أن توفّر الدولة لكل التلاميذ داخل فصل الدراسة نفس الظروف لكي نقول إن الفرص متساوية، وذلك واجب على الدولة لأن ما تضعه من وسائل وما توفّره من ظروف داخل الفصل متأت من الضرائب التي يدفعها كل المواطنين بينما ما يوجد في غرفة التلميذ داخل منزل والديه تدفعه الأسرة.

التعليم التونسي إجباري إلى سن 16 منذ صدور قانون 1991 الذي يقسّم التعليم الأساسي إلى قسمين، ابتدائي يدوم ستّ سنوات وإعدادي يدوم ثلاث سنوات. وقد موّل البنك الدولي إصلاح سنة 1991 واشترط دمقرطة المدرسة الأساسية وإجباريتها لمنح القروض. ولضمان قدرة التلاميذ على مواصلة دروسهم الأساسية بفرص متساوية تمكّنهم من متابعة الدروس وفهمها واستيعابها، فرض البنك الدولي تعريب لغة تدريس الرياضيات والعلوم بأصنافها لأسباب بيداغوجية واضحة وهي ان التلميذ التونسي في تلك السن مثل كل تلاميذ العالم يفهم لغته الوطنية أحسن مما يفهم اللغة الأجنبية.

وجاء قانون 2002 وأكد على تساوي الفرص ودام ذلك حتى سنة 2007، ففي تلك السنة بعث وزير التربية آنذاك السيد الصادق القربي نوعا خاصا من الإعداديات سمّاها الإعداديات «النموذجية» وعيّن فيها أساتذة مختارين وقيّمين مختارين وميّزها بتدريس الرياضيات والعلوم باللغة الفرنسية، والإعلامية باللغة الانكليزية وأضاف دروسا إضافية للرياضيات في البرنامج وأجبر تلامذتها على حضور دروس تدارك في المساء مجانا.

ويوجد اليوم قرابة عشرين من هذه المدارس في تونس ويؤمها حوالي 3400 تلميذ يدخلونها بعد مناظرة في آخر السنة السادسة ابتدائي تعتمد أساسا على الرياضيات.

ولهذه الاعداديات هدفان، الأول هو إنقاذ قلة من التلاميذ من التداعيات السلبية لجمهرة التعليم الناتج عن إلزاميته وذلك بعزلهم والثاني هو تحضيرهم ليتفوقوا على غيرهم في مناظرة الدخول إلى المعاهد الإعدادية في نهاية السنة التاسعة وهي معاهد أحدثت منذ الثمانينات وتمتاز على المعاهد العادية مثلما تمتاز الإعداديات النموذجية على غيرها في البرامج وفي ظروف الدراسة وتهدف أيضا إلى ضمان تفوّق مرتاديها على غيرهم في امتحان الباكالوريا وبالتالي في مناظرة التوجيه الجامعي ويتوجّه المتخرجون منها عادة إلى كليات الطب والصيدلة.

ونتساءل كيف توزّع هذه الاعداديات جغرافيا وعلى أي مبدإ يزداد عددها ؟ وما هي نتائجها على المجتمع وخاصة على مبدإ تساوي الفرص؟

كما قلنا، يمكن الدخول إليها بعد مناظرة في مستوى السادسة ابتدائي للتفريق بين أقلية محظوظة تؤمها وبين الأغلبية المغلوب على أمرها والتي تُحشر في الإعداديات «المتروكة» المتواجدة في الأحياء الشعبية وفي القرى الشعبية والتي لن تحظى بالأساتذة وبالقيمين الأكفاء ولن يقع تجهيزها بوسائل الدراسة ووسائل التدريس العصرية ولن تتخلّص من اللغة العربية التي يظهر وأن وزير التربية آنذاك يعتبرها لا تليق بالتلاميذ النجباء. وإن لم نسمع صيحة فزع ولم نر كتابات كثيرة في الجرائد حول هذا الموضوع فلأن أغلب الأولياء القادرين على الاحتجاج يعتقدون أن أبناءهم سوف يكونون من بين المحظوظين الحاصلين على امتيازات.

مساوي هذه الإعداديات كثيرة وهي مساوي تمسّ الأغلبية الساحقة من أبناء الشعب بصورة مباشرة والبقية بصورة غير مباشرة. نحن نؤمن أنه على الدولة أن تعمل في الميدان التربوي في إطار الإنصاف، وفقا لمبدإ تساوي الفرص حتى تكون دولة ديمقراطية تعمل لفائدة كل المواطنين دون تمييز، وهي قاعدة تتبعها كل الدول الديمقراطية. وتساوي الفرص موجود في القانون التوجيهي لسنة 2002 كما قلنا، لكن يظهر أنه كتب للتسويق فقط. وهذه الإعداديات النموذجية تنسف مبدأ تساوي الفرص.

نحن متأكدون أن هذه المعاهد «النموذجية» لن توجد في المناطق الشعبية مثل دوار هيشر وحي التضامن وجبل الجلود وأمثالها في المدن الكبيرة الأخرى ولن توجد في المدن الصغيرة بل ستوجد فقط في المناطق التي يسكنها الأثرياء وإطارات وزارة التربية وأصدقاؤهم.

نحن نؤمن أن الذين يحتاجون من الدولة لمجهود إضافي في ميدان التربية هم التلاميذ ذوو الاحتياجات الخصوصية والذين يسكنون أحياء يصعب العيش فيها والذين يعيشون وسط عائلات تتعرض إلى صعوبات الطلاق والبطالة والعنف إلى غير ذلك.

هناك من يقول أنه يجب الاهتمام بصورة خاصة بالنوابغ. نحن نعتقد أيضا أن النوابغ سوف ينجحون مهما كان الأمر وبمعدلات كبيرة سواء كانوا في معاهد عادية أو في معاهد خاصة، ولكن المتوسطين وهم الأغلبية الساحقة سوف يعملون ما في وسعهم للدخول إلى هذه الإعداديات مهما كان الثمن حتى ينجحوا بمعدلات أعلى من إمكانياتهم الطبيعية وأعلى من معدلات أقرانهم الذين سيبقون في الإعداديات «المتروكة» وحتى يتوجهوا إلى المسارات الدراسية «النبيلة».

كون كل التلاميذ يحضّرون نفس الشهادة (مناظرة الدخول إلى المعاهد النموذجية ثم الباكالوريا) يجعل من هذه الإعداديات وسيلة تمييز بين المواطنين غير مقبولة أخلاقيا وسياسيا وتعطي الذين يؤمونها تفوقا اصطناعيا على أقرانهم ما كانوا ليحصلوا عليه لولا تلك المصاريف الإضافية ولولا اختيار الأساتذة والقيّمين الأكفاء لتأطيرهم.

فهل كان هؤلاء التلاميذ سيتفوقون على أقرانهم لو لم يدخلوا هذه الإعداديات ؟ فإن كان الجواب بنعم فلم لا نتركهم حيث هم ثم نوجّه هذه المصاريف الإضافية لتحسين البرامج ولتحسين التجهيز ولتحسين المستوى المعرفي للمعلمين والأساتذة بالتكوين المستمر، وإن كان الجواب بلا فلماذا نبذل مجهودا إضافيا لتغليب تلميذ أقل إمكانيات ذهنية على زميله ليتوجه إلى الطب والهندسة ويحجز المكان بدون وجه حق ويمنع بالتالي تلميذا آخر من الترسيم في تلك الدراسة «النبيلة».

نحن نشتكي اليوم من الدروس الخصوصية التي تعارض مفهوم الدراسة العصري وتدفع الأساتذة والمعلمين بعنف نحو الفساد وتخرّب أخلاقهم سواء مع زملائهم أو مع تلاميذهم، لأن هذه الإعداديات سوف يدخلها أبناء الأثرياء الذين يستطيعون دفع الأموال الطائلة في الدروس الخصوصية ليحصل أبناؤهم على المعدل المطلوب... نتساءل هنا، هل نحن أمام مخطط مكيافيلي يهدف لجعل الدروس الخصوصية إجبارية ومسكوتا عنها رغم عدم أخلاقيتها، ورغم أنها ترسّخ عقلية الرشوة والمحسوبية لدى الشعب.

هناك مضارّ جانبية أخرى لا أتوسع فيها، مثل أن إعداديات التميز هذه سوف تميّز بصورة نهائية بين تلميذين متساويين في الذكاء: التلميذ الحاصل على معدّل 15،38 من عشرين والحاصل على 15،39 لتجعل هذا يدرُس بالفرنسية وذاك باللغة العربية.

ومن المضارّ أيضا أن التلاميذ المتروكين في الإعداديات «المتروكة» محرومون من فرصة تدارك للحاق بأقرانهم الذين يدخلون إعداديات التميز والذين سوف ينقطعون عن أبناء الشعب وسوف ينظرون إليهم باحتقار لأن أغلب «النوابغ» هم من عائلات ذات دخل مرتفع ثم أن المميَّزين لن يستعملوا المفردات التقنية التي سيقع تداولها بين تلاميذ الإعداديات المتروكة، وسيخلق ذلك فجوة بين أفراد الشعب الواحد، ونستنتج من ذلك أن الوزارة تعتبر أن اللغة العربية لا تصلح للتدريس إلاّ للتلاميذ العاديين، وأن التعليم الذي تدرّس فيه المواد العلمية باللغة العربية هو تعليم دوني لا يصلح للنوابغ، فهل هذا ما توفّره الوزارة لأبنائنا حاليا ؟

ومثل أن التلميذ الذي كان ترتيبه الأول بمعدّل 15 من عشرين في مدرسة عادية سوف يكون الأخير في قسم يتحصل كل تلامذته على معدّل يفوق 15 وهذا يولّد الإحباط والاكتئاب، إذ عندما يكون التلميذ النابغة في صف مدرسي يتواجد فيه تلاميذ بمستويات مختلفة من الذكاء فإن ترتيبه الأول سوف يجعله يلعب دورا رياديا وقياديا بين أقرانه الذين سوف يحترمونه لذكائه وعمله وجدّيته وسوف يكون لهم مثالا يُحتذى به، ثم لما يتخرج هذا التلميذ من الجامعة فسوف يواصل دوره الريادي ويبعث المشاريع الاقتصادية، أما لما نضعه وهو صغير السن في هذه الإعداديات «النموذجية» فسوف لن يكون ترتيبه الأول ولن يتربّى على دور ريادي، ولن ينعم بلذة الترتيب الأول وسوف تتكوّن لديه مركبات النقص التي لا تخلق منه قائدا.

ولن أتحدّث عن إحباط الأساتذة الذين يدرّسون في الإعداديات المتروكة ونظرتهم إلى تلاميذهم، إذ يمكن تخيّل ذلك بسهولة.

وخوفنا كبير إذا تواصل تطبيق سياسة التمييز من أن تصبح الإعداديات «المتروكة» مثل مدارس السود في إفريقيا الجنوبية في الثمانينات : القدوة فيها ليس التلميذ الذكي الغائب عن هذه الإعداديات بل هو تلميذ قوي البنية مشاكس وعنيف، يتعلم عنه أقرانه «الفوسكة» و«التشليط» و«الزطلة» وغير ذلك، لأنهم سيفقدون الأمل من الخروج بواسطة الدراسة من حالة الفقر والإحباط التي هم فيها نظرا لأن التلاميذ الذين سيصبحون أطبّاء ومهندسين ومسيّرين للبلاد يكونون قد غادروا مدرستهم نهائيا ولم يبقوا بينهم ليكونوا مثالا لإنارة الطريق المستقيم لهم وإعطائهم الأمل الذي يمنعهم من السقوط في الانحراف. وهذه حقيقة يجب أن تعرفها الوزارة ويعرفها كل الأولياء الذين سيبقى أبناؤهم في الإعداديات «المتروكة».

إن المجتمعات مركّبة من عدة أصناف من البشر لهم مواهب مختلفة في أصواتهم وحركاتهم وعضلاتهم وأشكالهم وأدمغتهم وأحاسيسهم، كل موهبة منها مفيدة للمجتمع، لكنهم يختلفون ذهنيا وبدنيا عن بعضهم رغم تساويهم في الحقوق. لو كانت نية باعثي الاعداديات النموذجية طيبة لبعثوا إعداديات لأصحاب المواهب الموسيقية والرياضية يدرسون نفس الشيء صباحا ويصقلون مواهبهم في العشيّ ونكوّن بذلك أبطالا في العزف والغناء والتمثيل والرياضة باعتمادنا على أبنائنا، أمّا أن نفرّق التلاميذ على أساس إمكانيات حل المشاكل الرياضية فذلك ظلم لغيرهم لأننا لن نفيدهم أكثر من تمكينهم قبل غيرهم من دخول كلية الطب أو الحصول على منحة تمكنهم من «الحرقة» القانونية. إنه لا يحق لنا أخلاقيا التمييز بينهم وتفريقهم على هذا الأساس لإعطاء بعضهم امتيازات وحقوقا اصطناعية لأن ذلك لا يخدم المميَّزين ولا المتميّز عليهم، بل علينا تربيتهم مع بعضهم ليستفيدوا من بعضهم وليحترموا المواهب والميزات الطبيعية لبعضهم البعض.



سياسة التّكوين في الجامعة التّونسيّة وبناء سلوك المواطنة

إبراهيم القيزاني/ باحث، تونس

مفهوم التكوين الجامعي: معرفة للفعل وللكينونة

يفترض تحديد مفهوم الجامعة من منطلق ارتباطها بمحيطها الاجتماعي وبمؤسساته أن يكون التكوين المعتمد متفاعلا مع مستوى العلاقة التي تؤسسها الجامعة مع المجتمع، أو فإنّ عمليّة التكوين تتحول إلى عملية منغلقة على ذاتها، فاقدة لأبعادها الاجتماعية والاقتصادية، فمسألة التشغيل مثلا لا يمكن أن تطرح إلا في إطار علاقتها بالتكوين، إذ لا يمكن الحديث عن نسبة عالية أو منخفضة من البطالة في صفوف خريجي الجامعة دون أن نربط ذلك بواقع وخصوصيات التكوين الذي يتلقّاه الطالب في المؤسسات الجامعية.

فلا يمكن للجامعة أن تتوفّر لها ضمانات من حيث إدماج خرّيجيها في الحياة الاقتصادية دون أن توفّر هي الحدّ الأدنى من المؤهّلات الملائمة للتفاعل مع محيطها السوسيو-اقتصادي. وهو محيط على درجة عالية من التغير التقني والتنظيمي لزم أن تسايره الجامعة على مستوى برامج التكوين وأهدافه.

هذا التصور لعلاقة الجامعة بالتكوين يمكن تحديده في إطار ثلاثة أبعاد أساسية :

- الأبعاد النظرية والتطبيقية في عملية التكوين:

يحدد القاموس المعاصر للتربية مفهوم التكوين بأنّه «التكوين هو مجموع المعارف النظرية والتطبيقية التي تكتسب في مجال معين» (1).

لا يمكن إذن أن يتّجه التكوين نحو مجال معين دون آخر، إذ أن عمليّة التلازم بين النظري والتطبيقي ضرورية من أجل تحقيق التوازن في عملية التكوين ومن أجل أن يكون تكوينا أكثر فعاليّة والتصاقا بواقعه. لهذا يعتبر الدكتور لويس عوض «المفروض في كل نظام تعليمي سليم أن تضيق الهوة بين العلم النظري والعلم العملي وبين المعرفة المجردة والمعرفة التطبيقيّة»(2).

فعمليّة الفصل بين النظري والتطبيقي من خلال بعث المعاهد العليا التي تتّجه نحو الدراسات التطبيقية والكليات التي تتّجه نحو الدراسات النظرية، من شأنه أن ينتج جيلين من الطلبة، جيل غارق في المفاهيم العامة والأطروحات النظرية يصعب استيعابه في سوق الشغل، وجيل ثان متمكّن من الاندماج في سوق الشغل بسبب تكوينه الميداني، ولكنّه يفتقد أسس ومفاهيم البحث العلمي والوعي بقضايا مجتمعه الأساسية.

وهي محصّلة تتناقض مع الغايات الكبرى التي من أجلها وجدت الجامعة في تكوين المواطن الواعي والمسؤول. لذلك لا يمكن أن تكون عملية التكوين متّجهة نحو المعرفة النظرية البحتة التي من شأنها أن تجعل الجامعة في قطيعة مع ما يعيشه المجتمع من قضايا ترتبط بالميادين الحيوية كالصحة والعلاج والتغذية، لهذا تصبح برامج التكوين الجامعي مرتبطة ضرورة بتحقيق المعادلة بين المعرفة النظرية والمعرفة العمليّة. تحقيق التوازن بين النظري والتطبيقي في التكوين الجامعي من شأنه أن يجعل الكفاءات التي تتخرج من الجامعة من جهة أولى متواصلة مع مجتمعها ثقافيا وحضاريا ومن جهة ثانية يجعل من المؤسسة الجامعية قطبا للاشعاع والفعل في إطار محيطها.

ـ الأبعاد المحلية والعالمية في عملية التكوين:

تطرح مسألة الأبعاد المحلية والعالمية في عملية التكوين لاعتبار أساسي، وهو أن سوق الشغل أصبح يرتبط بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية التي يشهدها العالم اليوم، لذلك يصبح التكوين الجامعي في تفاعل مع ثلاثة قواعد أساسية لهذه التحولات وهي: الحرية- المنافسة- والمرونة، إذ يعتبر Jean –Jacque Silvestre" «يتميّز سوق الشغل اليوم بحرية الدخول إليه والخروج منه وبالتداول بين الخطط والوظائف»(3).

لم يعد إذن ممكنا الحديث عن الموظف أو العامل الذي له خطة أووظيفة محددة ثابتة لا تتغيّر، لأنّ الخطّة في حدّ ذاتها قابلة للتطور، فلا بدّ إذن أن تتناسق عملية التكوين الجامعي مع هذا المعطى الهامّ. فالتكوين القائم على أساس جملة من القواعد المنهجية والتقنية المحدّدة لا يمكن أن تتلاءم مع ما أصبحت عليه الوظائف من مرونة وحرّية. فما يتطلّبه سوق الشغل اليوم من مواصفات ومؤهلات في خريجي الجامعة يتغيّر بسرعة نحو حاجيات ومواصفات أخرى، هذه الحركيّة الدائمة في الخطة الوظيفية جعلتها محلّ منافسة من اختصاصات متعددة للكفاءات التي تتخرّج من الجامعة، وجعل بالتالي من الصعب على عملية التكوين أن تتلاءم مباشرة مع احتياجات سوق الشغل. أمام هذه الوضعية تصبح المفاهيم الأساسية والقواعد العامة مثل التدرب على النقد والتحليل والاستنتاج واتخاذ القرار والبحث عن المعلومة، أسس المناهج المعتمدة في عملية التكوين الجامعي. وهو نمط تكوين يتجاوز النمط التقليدي القائم على التخزين للمعلومات الجاهزة، "إنّ نمط التعليم الجامعي التقليدي يقف حجر عثرة أمام تفتّح قدرات المتعلمين وسعيهم في تنمية مجتمعاتهم ولا يساعدهم على تحمّل المسؤولية عن تعلّمهم الذاتي والمستمرّ، كما يبعدهم عن التعلّم من خلال المشاركة الجماعية وتبادل الآراء" (4). لا يمكن إذن للكفاءات التي تتخرّج من الجامعة أن تكون فاعلة ومؤثّرة في مجتمعاتها ما لم يقع الإعداد المسبق لذلك عبر عمليّة تكوين تلتقي فيها المناهج والأساليب مع القضايا التي يعيشها المجتمع. فجلّ الجامعات العربية حسب الباحث محمد مهدي المسعودي تتجه نحو التركيز على مضامين في عملية التكوين لا تتّصل مباشرة بعمق القضايا التي تعيشها مجتمعاتهم "إن التعليم الجامعي في عدة دول عربية جاء مقلّدا للنظم الأوروبية ولم يجد الجامعيون بعد أسس الثقافة الحية المتطورة في البنى الاجتماعية والذهنية لمجتمعهم» (5) فمناهج التعليم المعتمدة في الجامعات الأوروبية والأمريكية نشأت من واقع هذه المجتمعات، ومن الإشكالات التي يطرحها هذا الواقع، لذلك يمكن الاستفادة منها، ولكن قد تفقد نجاعتها وجدواها إذا وقع استغلالها في إطار مغاير. فمناهج التكوين تنشأ في إطار ابستمية معينة وتأخذ سمات الإطار الذي نشأت فيه، لذلك فإنّ اعتمادها في مؤسسات تكوينية أخرى من شأنه أن يعيق كل عمليّة للاجتهاد في الإضافة والابتكار.

ـ الأبعاد العلمية والبيداغوجية في عملية التكوين:

يعتبر Pierre Goguelin أنّ عبارة تكوين "هي عبارة مرادفة للخلق والبناء والتركيب والتصور، فهي عمليّة

تدخّل شاملة ومعمّقة" (6). هذا التصوّر لمفهوم التكوين يجعله مفهوما ديناميكيّا وتفاعليّا، لا يقف عند حدود ذاته، فهو إذن جملة من المعارف النظرية والميدانية التي يعزّز بها الفرد مهاراته من أجل النقد والإبداع والمبادرة. لكن بلوغ هذا المستوى يرتبط بالضرورة بفعل وممارسة بيداغوجية من شأنها أن تنمّي هذه القدرات وتطوّرها، فالنمط البيداغوجى القائم على أسلوب المحاضرة والذي لا يعطي لامكانيات الحواروالبحث الذاتى مكانة أساسية لا يكون إلاّ تكوينا فاقدا لكلّ علاقة مع محيطه الخارجي ولكلّ حيوية وإبداع. فهو تكوين يجعل الكفاءات التي تتخرّج من الجامعة غارقة في المفاهيم والنظريات العامّة والمجرّدة، فلا تجد ما تواجه به احتياجات سوق الشغل من المهارات اللغوية والتقنية والاجتماعية إلا بعض القواعد التي لا صلة لها بالميدان، "إنّ أهمّ وظائف التعليم الجامعي ليست مجرّد تقديم المعلومات والمفاهيم والحقائق والقواعد، وإنما يأتي في المقام الأول والأهم تكوين ذهنيّة عمليّة مرنة قادرة على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة وعلى إعمال العقل فيها من خلال عمليات التحليل والنقد والمقارنة"(7).

لا يمكن إذن للتكوين الجامعي أن يرتقي إلى مستوى النجاعة العلمية والتطبيقيّة إلاّ إذا تجاوز النمط البيداغوجى البنكى القائم على تخزين المعلومات ثم استرجاعها عند الحاجة، لأنّه تكوين يقتل في الفرد قدرات الابداع، ولا يطالبه إلاّ بالتذكّر لتحقيق الارتقاء، في حين لا يطلب سوق الشغل من خرّيجى الجامعة تذكّر النظريات والقواعد التي اكتسبوها، بقدر ما يطلب حلولا للوضعيات وللصعوبات التي تعيشها المؤسسات على مستوى مالي وعلائقي وتقني.

فالمفهوم الاجرائي الذي نعتمده في هذه الأطروحة، نعتبر فيه التكوين الجامعي مفهوما شاملا لكافة الأبعاد في العملية التعليمية من حيث النظريات ومن حيث التطبيقات الميدانية أو المخبرية. التعليم الجامعي إذن يمثل جزءًا من الأجزاء المكونة للتكوين الجامعي الذي يتّجه إلى الفرد من أجل أن يحقق ثلاثة أبعاد معرفية وهي: المعرفة للكينونة Le savoir-être والمعرفة للفعل Le savoir-faire والمعرفة للإرادة Le savoir-vouloir.

ترتبط المعرفة للكينونة بالقيم الإنسانية العامة والمجردة كالحرية والعدالة والأخلاق، وترتبط المعرفة للفعل بعلاقة هذه القيم بميدان التشغيل والحياة المهنية حتى لايكون التكوين في عالم ومتطلبات سوق الشغل في عالم آخر. أما المعرفة للإرادة فهي تتّجه إلى جوانب تنمية القدرات الذاتية في الفرد من أجل أن يكون أكثر تحمّلا للمسؤولية في عالم سريع التغيرلا يقدم حلولا جاهزة، ومن أجل أن لا يكون التكوين الجامعي حجر عثرة أمام حلّ أزمة بطالة الكفاءات.

لا يمكن إذن أن تشهد الجامعة في داخلها وخارجها تحوّلات كبيرة، في حين تبقى مناهج التكوين وغاياته جامدة إذ يعتبر Alain Touraine إنّه "فى ظلّ اقتصاد سريع التغير، من الصعب استشراف سوق الشغل قبل عشرة أو عشرين سنة، لذلك فإنّ التكوين العامّ الذي يولى أهمية لاكتساب مناهج التحليل والتعبير يضمن اندماجا جيدا في وظائف المستقبل"(8).

فلا قيمة للتكوين إذن إن لم يساهم في تغييرأوضاع الأفراد والمجموعات، ولا جدوى أيضا من تكوين لا يتوجّه للفرد في أبعاده المعرفية والمهنية والأخلاقية. فالتكوين إذن عمل شامل ومتكامل لا يمكن أن يهتمّ بجوانب معينة في الشخصية ويتجاهل جوانب أخرى. وأبرز هذه الجوانب التي لا يمكن تجاهلها في بناء الشخصية المفكرة والناقدة والمندمجة في معترك الحياة الاجتماعية والسياسية.

1 ـ سياسة التكوين "إمد" (9): اتجاه نحو التكوين الممهنن

تميّزت سياسة التكوين في الجامعة التونسية خلال السنوات الثلاث الأخيرة بانطلاق العمل بمنظومة "إمد" (إجازة - ماجستار - دكتورا)، هذه المنظومة التي تعود نشأتها الأولى إلى الدّول الأنقلوسكسونية وبصفة

خاصة للولايات المتحدة الأمريكية وكندا ثم وقع تبنّيها في نطاق الاتحاد الأوروبي بهدف تحقيق التجانس والتكامل بين الدول الأعضاء في الاتحاد كتواصل مع تكاملها السياسي والاقتصادي، "يؤدي نظام LMD ظاهرا إلى تحويل التعليم العالي من نظام فيه ترتيب المقرّرات إلى نظام آخر يشبه النظام الأوروبي ويتّسق بصورة أكبر مع النظام الأمريكي، لكنّه يتجاوز ذلك عمليّا نحو تغيير عروض التكوين وأساليبه إلى جودة التعليم عموما، أي إنّ له مغازيَ إصلاحيّة، لها آثارها على التوعية، منها التفكير بالبيداغوجيا وبالأعمال النظرية مقارنة بالأعمال التطبيقيّة والموجّهة، ومنها تغيير المحتوى والتفكير بالعلاقة بمؤسّسات العمل والتدريب» (10).

فالأساس الذي من أجله وجدت هذه المنظومة في أوربا هو تعميق الوحدة والترابط بين الدول الأوروبية لتشمل مجال التكوين في الجامعة وذلك بهدف أن لا يجد خريجوها صعوبات في الاندماج في سوق الشغل مهما كان الفضاء الأوروبي الذي سيشتغل فيه خريجو الجامعة. فهي إذن منظومة وضعت لتجاوز الحدود التي يمكن أن تميز نوعية التكوين من دولة إلى أخرى. فخريج أي جامعة من جامعات دول الاتحاد الأوروبي بإمكانه العمل في أيّ دولة من دول الاتّحاد أو غيرها عبر توفّر معايير مشتركة بين كافّة الدول يقع اعتمادها في عمليّة التكوين الجامعي.

انطلق العمل بمنظومة «إمد» في الجامعة التونسية بداية من السنة الجامعية 2005 - 2006 بمقتضى قرار رئاسي، فقد ورد في مداخلة وزير التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا : «هذا المشروع الإصلاحي إمد يشكّل نقلة نوعية غير مسبوقة في نظامنا الوطني للتكوين والبحث الجامعيين. لقد عملنا على أن يكون التحوّل إلى نظام إمد مسارا إصلاحيا طويل النفس، أردناه في نفس الوقت معبرا للتلاقي مع النماذج الجامعية السائدة عالميا وكذلك إصلاحا في عمق التعليم العالي التونسي يستجيب إلى هاجس التشغيل من خلال عروض تكوينية جديدة محينة معرفيا وتكنولوجيا وتستند إلى شراكات عضوية مع المهنيين» (11).

يبدو إذن أن مشروع التكوين طبقا لمنظومة إمد يسير في ثلاث اتجاهات كبرى :

- التقاطع مع نماذج التكوين في الجامعات الأوروبية وخاصة منها الفرنسية،

- التقاطع مع سوق الشغل وحاجياته الحاضرة والمستقبلية،

- الشراكة العضوية مع متطلبات وحاجيات القطاع الخاص.

1 - **بالنسبة إلى الاتجاه الأول**، فإنّ اختيار منظومة إمد انبنى على أساس الاندماج والانسجام مع الجامعات الأوروبية. من هذا المنطلق فإنّ إقرار منظومة «إمد» منذ سنة 1998 في أوروبا كان ضمن 3 مبادئ أساسية وهي :

- تطوير نسق متابعة الطالب وتأطيره بيداغوجيا وعلميّا في جميع مراحل تكوينه للوصول إلى ما يسمى بالمرافقة coaching.

- تيسير حركية الطلبة la mobilité des étudiants بين الدول الأوروبية وخارجها من خلال الاعتماد على مبدأ المرونة la soupless باعتباره مبدأ أساسيا من المبادئ التي تقوم عليها منظومة إمد.

- إعادة تنظيم التعليم العالي réorganisation de l`enseignement superieur من أجل منح الجامعة استقلالية أكثر في مستوى إدارة شؤونها وتحديد أهدافها (12).

أما بالنسبة لتبني هذه المنظومة في تونس، فإنّه من الضروريّ الإشارة إلى إنّ هذا الاختيار لم يكن نابعا من اعتبارات ذاتية ترتبط بدراسة تشخيصيّة لنقائص وثغرات المقاربة القائمة، ولم ينطلق الاختيار أيضا من نتائج لاستشارة وطنية شملت كافّة الأطراف الفاعلة في الجامعة التونسية من أساتذة وطلبة ومهنيين، بل كان اختيارا واضحا وهو تبني مقاربة الاتحاد الأوروبي على مستوى التكوين الجامعي.

لكن حتى لا يكون هذا الاختيار مطابقا كليا للتجربة الأوروبية والأمريكية فقد سعت سلطة الإشراف إلى تقديمه على أساس إنّه الإصلاح الأكثر تلاؤما مع خصوصياتها وواقعها، إذ يعتبر وزير التعليم العالي والبحث العلمي "إنّ طموحات الجامعات التونسية يتمثّل في الاقتراب من مؤشرات التعليم العالي في الدول المتقدمة باعتماد المعايير الدولية في التكوين، ودعم الجودة، وقد اعتمدت تونس نظام إمد خيارا لتطوير الشهادات الجامعية تراعي فيه خصوصيات مؤسسات التعليم العالي والبحث" (13)، لهذا برز تعامل سلطة الإشراف مع منظومة إمد متميزا أساسا بالاتّجاه نحو تحديد نسبة الثلثين من الإجازات في المنظومة لتكون إجازات تطبيقية وهو هدف لم تحدّده المنظومة كما وقع اعتمادها في أوروبا.

فالعامل الأساسي إذن الذي كان وراء اعتماد منظومة إمد في سياسة التكوين بالجامعة التونسية هو الإعداد فقط لسوق الشغل. فالارتفاع المتواصل والمطّرد لعدد الكفاءات الجامعية العاطلة أصبح المشكل الأساسي الذي يشغل اهتمامات الدولة. "إذا أخذنا تونس كمثال نلاحظ إنّه جرى التركيز على مستوى الخريجين المرموق وعلى تميّز الطلبة بتونس عند الالتحاق بالمؤسسات التعليمية الأوروبية وعند الالتحاق بالمهن. في أي حال نلاحظ استخدام سوق العمل كمؤشر في تحديد مستوى الخرّيجين ونوعيّة التعليم في تونس" (14). هذا الاهتمام بمسألة التشغيل أدّى إلى اعتماد ما يسمى "المهن الواعدة"، وهي المهن ذات الطاقة التشغيليّة العالية، لذلك يكون التكوين الجامعي مركّزا أساسا على الاهتمام بهذه المهن بسبب ارتباطها بسوق الشغل أكثر من باقي الاختصاصات. من أجل البحث في أكثر المهن الواعدة وقع إقرار في صلب كل جامعة مرصد الحياة الجامعية "يكلف المرصد بالمهام التالية: -توفير المعلومات الملائمة لدعم استراتيجية الجامعة ومشاريعها الهادفة إلى تحقيق الملاءمة بين التكوين والتشغيل، - القيام بالدراسات المتعلقة بالادماج المهني لخريجي الجامعة" (15).

لكن التساؤل الذي يمكن أن نطرحه في هذا المستوى: كيف يمكن لتكوين يتجه بالأساس إلى عالم الشغل أن يسهم في بناء سلوك المواطنة عند الطالب التونسي وخريج الجامعة التونسية؟

هذا الاتجاه في عملية التكوين السائد اليوم في الجامعة التونسية يجعلها بمثابة مؤسّسة لتكوين «اليد العاملة المختصّة» التي تستجيب لحاجيات وأهداف النظام الاقتصادي المحلي والعالمي أكثر منها مؤسسة لتخريج إنسان مواطن «تمّت المصادقة على ما يزيد على 990 إجازة جديدة بين 2006-2008 شملت 696 مسلكا بالمؤسسات العمومية و 294 مسلكا بالمؤسسات الخاصة، وإذ نسجل بارتياح بلوغ الإجازات التطبيقية نسبة 70 % من الإجازات المؤهّلة فإنّنا نثني على ما يتمّ تحقيقه في مستوى البناء المشترك لعديد من الإجازات التطبيقية في إطار الشراكة بين الجامعيين والمهنيين"(16). من الواضح إذن، إنّ الاتّجاه نحو الشراكة العضوية على مستوى تصوّر التكوين وتنظيمه والتخطيط له بين الجامعة من جهة والقطاع الخاص من جهة ثانية، يسير نحو المزيد من الدعم والترابط. فإن كان الهدف تحقيق نسبة 70 % من الإجازات التطبيقية في الجامعة التونسية ونضيف إليهم نسبة الطلبة الموجّهين إلى معاهد الدراسات التكنولوجية، فإنّ التوجّه الغالب على الاختصاصات الجامعية يصبح أساسا توجّها تطبيقيّا ممهنا يتدخل القطاع الخاصّ بصورة مباشرة في عمليّة تنظيمه وتسييره، وهو توجه في نظر العديد من المحللين يلتقي مع إملاءات خارجية: "إنّ أهداف منظمة التجارة العالمية (OMC) وصندوق النقد الدولي FMI تكمن في إيجاد تعليم من شأنه أن يحقق التلاؤم بين المصاريف والنجاعة. لكن الجامعة ليست فقط فضاء للتعليم، إنها المؤسّسات التي داخلها يلتقي الشباب للتفكير وللحوار حول قضايا مجتمعهم

ولتنمية زادهم الفكري من الناحية الثقافية والسياسية، ليكونوا مواطنين صالحين: جميع هذه الأهداف لا يمكن للجامعة أن تحققها إذا ارتبطت بالمقترحات التي تقدّمها OMC (17).

2 - أزمة مهننة التكوين في الجامعة التونسية.

يمكن القول إنّ صدور القانون عدد 70 لسنة 1989 المتعلّق بإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي مثّل بداية الاتّجاه نحو تمهين التكوين الجامعي، وهي المرحلة التي بدأت تتضح فيها ملامح جديدة للتكوين الجامعي تقوم أساسا على اعتبار الجامعة فضاء يؤهل لسوق الشغل. غير إنّ هذا التحوّل الهام في دور الجامعة وأهدافها ارتبط بتغيّرات اقتصاديّة هيكليّة كان لها الأثر الكبير على خصائص التكوين وملامحه «جلّ التقارير الصادرة عن وزارة التعليم العالي تؤكّد ضرورة التوجّه نحو الاختصاصات القصيرة لتحسين المردود الدّاخلي للجامعة من جهة أولى، ولتلبية الحاجيات من الكفاءات في إطار سياق اقتصادي يتميّز بإعادة الهيكلة Dans le contexte actuel de mise à niveau de l'économie» (18). فالمرحلة الجديدة التي دخلهاالإقتصاد التونسي تقوم على التوجّه التدريجي نحو التحرير والانفتاح على اقتصاد السوق، وهو ما يعني دورا جديدا للدولة وللجامعة وللمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية «تتطلّب مرحلة إعادة هيكلة الاقتصاد التخلّي التدريجي للدّولة عن دورها التقليدي والضغط المتواصل على المصاريف العمومية، وهي مرحلة تستجيب إلى الارادة في الإندماج في الاقتصاد العالمي، وقد انعكست هذه الإرادة من خلال إتفاقية التبادل الحرّ مع الإتحاد الأوروبي، وهي الإتفاقية التي تنّص على الإبقاء التدريجي للمعاليم الديوانية وتضع المؤسسات التونسية أمام منافسة مؤسسات إقتصادية أجنبية» (19).

فهيكلة الإقتصاد التي تمنح مجالا أكبر لمساهمة القطاع الخاصّ في التنمية، دفعت سياسة التكوين الجامعي نحو ضرورة التلاؤم معها «إنّ أهداف التنمية كما حدّدها المخطّط الثامن واستراتيجيّة تحقيقها يتطلّبان إتّخاذ إصلاحات جذرية في منظومة التربية والتكوين، هذه المنظومة التي عليها أن تساير التطوّرات العالمية وأن تسهم في التمكن من السيطرة على التكنولوجيا التي تمثّل تحدّيا للبلاد لا بدّ من كسبه» (20). هذا التصوّر القائم على توجيه التكوين الجامعي من جهة أولى نحو مسايرة التغيّرات العالمية على مستوى اقتصادي - والتي تميّزت خلال هذه المرحلة أساسا بتوسّع المنظومة الاقتصادية الليبيرالية مقابل تراجع وانهيار الاقتصاديات الاشتراكية في بعض الدول - ومن جهة ثانية نحو كسب رهان التكنولوجيا هو أحد العوامل الرئيسية المفسّرة لظهور التكوين الجامعي الممهن. إذ إنّ تصوّر سلطة الإشراف للتكوين الجامعي يقوم على ضرورة انفتاحه على اختصاصات وبرامج جديدة تؤهل المتخرّجين للحياة المهنية، كما إنّ المرحلة تقتضي أن تعيد الاختصاصات القديمة تنظيم هيكلتها البيداغوجية حتى تتلاءم أكثر مع متطلّبات التجربة التنمويّة. جميع هذه الإجراءات جعلت الجامعة بمثابة المؤسسة الاقتصادية. هذا الاتجاه نحو تمهين التكوين الجامعي المحكوم بضغوطات داخلية وخارجية له انعكاسات على دور الجامعة من جهة أولى وعلى مستوى ونوعية التكوين اللذين يميزان خريج الجامعة التونسية من جهة ثانية.

3 ـ أثر مهننة التكوين في بناء سلوك المواطنة:

تظهر الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة الإشراف التزايد الهامّ الذي عرفته المؤسسات الجامعية ذات الطابع المهني التطبيقي (المعاهد والمدارس)، في مقابل تراجع بعث المؤسسات ذات الطابع التكويني الأساسي (الكلّيات)، وهو ما يظهره جدول المقارنة بين تطور عدد الكليات من جهة أولى في جامعة تونس وتونس المنار وعدد المعاهد والمدارس العليا من جهة ثانية.

جدول عدد1 : تطور عدد الكليات والمعاهد والمدارس العليا في جامعتي تونس وتونس المنار(21).

جامعة تونس		جامعة تونس المنار	
الكليات	المعاهد والمدارس العليا	الكليات	المعاهد والمدارس العليا
1	13	4	9
- كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس	- المدرسة العليا للعلوم الاقتصادية والتجارية بتونس. - المدرسة العليا للعلوم والتقنيات بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بتونس - المعهد التحضيري للدراسات الأدبية والعلوم الإنسانية بتونس. - المعهد العالي للفنون الجميلة. - المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتونس وبزغوان. - دار المعلمين العليا - المعهد الأعلى للتصرف بتونس. - المعهد الأعلى للموسيقى. - المعهد العالي للفن المسرحي - المعهد العالي للتربية والتكوين المستمر - المعهد العالي لمهن التراث بتونس	- كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس. - كلية الطب بتونس. - كلية العلوم الاقتصادية والتصرف بتونس. - كلية العلوم للرياضيات والفيزياء والطبيعيات بتونس	- المعهد العالي للعلوم البيولوجية التطبيقية بتونس. - المعهد العالي للعلوم الإنسانية بتونس. - المعهد العالي للتكنولوجيات الطبية بتونس. - المدرسة العليا لعلوم وتقنيات الصحة في تونس. - المعهد العالي للإعلامية بالمنار. - المعهد التحضيري للدراسات الهندسية بتونس. - المدرسة الوطنية للمهندسين بتونس. - معهد بورقيبة للغات الحية. - المعهد العالي لعلوم التمريض بتونس

يبدو من خلال هذه المعطيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أنّ عدد الكليات في جامعتي تونس وتونس المنار لم يتغيّر منذ سنة 1979 تاريخ نشأة كلية العلوم الاقتصادية والتصرف، في حين شهد عدد المعاهد والمدارس العليا تطورا عدديا هاما. هذا التطوّر ارتبط لدى سلطة الإشراف بهدف البحث عن قدرة تشغيلية للتكوين الجامعي. لهذا فإنّ التكوين في صلب هذه المؤسسات يتّجه نحو الارتباط بعالم المهن والوظائف، فالهدف الأساسي الذي تقوم عليه سياسة التكوين إذن هو إعداد الطالب ليمتلك قدرات أداء مهنة أو وظيفة معيّنة. لكن ما الذي يمكن أن ينتجه هذا التوجه على مستوى دور الجامعة ورسالتها؟، فإن كانت المعاهد العليا قد اثبتت قيمتها التشغيلية، فهل أنّ الجامعة وجدت للتشغيل فحسب؟

من المهمّ أن تكون الجامعة متواصلة مع محيطها في كافة جوانبه السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لكن إذا خضعت الجامعة لضغوط وتأثيرات تسعى لجعلها أداة من أجل تكريس مفاهيم ومقولات المنظومة الاقتصادية الليبيرالية فهذا من شأنه أن يحيد بها عن دورها. فالاتجاه نحو تمهين التكوين الجامعي في جميع اختصاصاته هو اتّجاه نحو اعتماد مقياس وحيد لدور الجامعة وهو مقياس القدرة التشغيلية. وهو ما يعني عزل الجامعة عن المجتمع في مختلف قضاياه واهتماماته وتهميشًا لدورها الثقافي والاجتماعي والسياسي وانحصار هذا الدور في المجال الاقتصادي. لكن لهذا الارتباط بالمجال الاقتصادي استتباعات تجعل الجامعة منساقة بصفة مباشرة وعضوية في المنظومة الاقتصادية القائمة، أي منظومة اقتصاد السوق التي تصبح هي المحددة

والموجهة لدور الجامعة. يعتبر وزير التعليم العالي الأسبق وأول عميد لكلية الطب السيد عمر الشاذلي «إنّ الطبيب المفيد لا يبتعد عنه المريض، الطبّ علم وعمل، زدنا في العمل وأنقصنا في العلم، التوازن بينهما مهم لكن اليوم نحن نعلّم لمباشرة العمل وذلك هو المشكل» (22). فانحصار دور الجامعة إذن في إعداد الطالب للعمل فقط، من شأنه أن يختزل دورها ويجعل منها مؤسسة للتدريب المهني تعد خريجيها لتولي وظائف. لهذا يعتبر Attali إنّ هذا النمط من التكوين الذي تعتمده الجامعة لا يمكن إلاّ أن يعمّق أكثر عجزها على التكيّف مع محيطها المهني والاجتماعي والثقافي: «إنّ المهمّة الأولى للجامعات وللمدارس العليا ليست فقط لإنتداب الموظفين، ولكن لتعطي كلّ واحد مهما كان أصله الاجتماعي كامل الحظوظ لإبراز تميّزه والاستعداد لمهن المستقبل وتطوير المعرفة» (23). فربط التكوين الجامعي بعالم ومتطلبات المهن التي يوفّرها سوق الشغل يجعلها مؤسسة لمنح الشهائد ولإجراء الامتحانات وتخريج الموظفين ويفصلها بالتالي عن كل دور في بناء المجتمع والإسهام من قريب أو من بعيد في حلّ مشاكله. فشكل التكوين الجامعي ونوعيّته يسهمان إلى حدّ كبير في تحديد ملامح خرّيجي الجامعة وقدرتهم على الإسهام في بناء المشروع المجتمعي بمختلف جوانبه الثقافية والسياسية والاقتصادية. لكن في حال توجيه التكوين الجامعي نحو الارتباط فقط بعالم المهن والوظائف فإنّه يتحوّل إلى تكوين تسويقي وضع من أجل استهلاك بضاعة معيّنة بحيث إنّ دوره ينحصر في الاستجابة والتفاعل مع متطلّبات ومقتضيات المهن باعتبارها البضاعة التي يقدمها ويفرزها سوق الشغل. لهذا تعتبر منظمة الألكسو «إنّ الأدوار الرئيسية المنوطة بنظم التعليم العالي تقوم على 3 أهداف:

1 - اكتساب كفايات أكاديمية مثل اكتساب تفكير التحليلي النقدي ومهارات حلّ المشاكل ومهارات الاتصال ومهارات البحث والتطوير.

2 - كفايات شخصية أو ذاتية مثل الثقة بالنفس والمرونة والمثابرة والمبادرة والالتزام والرّغبة في التعليم المستمر والإبداع.

3 - كفايات لعالم الكل والعيش المشترك ومهارات التعامل مع الآخرين ومهارات القيادة وتحمّل المسؤولية» (24).

فالتكوين الموجّه إلى إعداد الطالب للحياة المهنية لا يمكن أن ينتج إلا مجتمعا جامعيّا استهلاكيّا يبحث عن النفعية العاجلة بأي ثمن وبأيسر السبل، في حين أن التكوين الذي يولي أهمية للفرد في ذاته وفي كافة أبعاده الإنسانية من شأنه أن يؤسس لمجتمع جامعي متوازن، إذ يعتبر Edgar Morin في هذا السياق «إن للجامعة وظيفتين: الأولى ترتبط بالاندماج في الحداثة العلمية والاستجابة لحاجيات التكوين الأساسية وإعداد المدرسين للمهن الجديدة ولكن أيضا وبالخصوص تقديم تكوين ما بعد المهني وما بعد التقني Meta-professoinnelle et meta-technique» (25).

هذا التصوّر الذي يدعو إليه Morin يقوم في حقيقة الأمر على جدليّة العلاقة بين الجامعة ومحيطها على مستوى التكوين، حيث يتجاوز دورها مجرّد إعداد الطلبة لعالم المهن والوظائف لتلامس أبعادا أخرى في شخصيّة المتعلّم من شأنها أن تجعل منه الإنسان في مختلف أبعاده الثقافية والسياسية والاقتصادية.

يعتبر الأستاذ عبد الوهاب بوحديبة إنّه "قبل الحديث عن دور الجامعة لا بدّ أن نحدّد نوع الإنسان الذي نريده"(26). فالعلاقة إذن بين نوعية التكوين الجامعي وبين الملامح التي يحملها خريجوه علاقة تفاعل. على هذا الأساس فإنّ البحث في الخصائص السلوكية والفكرية لهؤلاء الخرّيجين يرتبط بالبحث في نمط التكوين الذي قدّم لهم، من حيث وسائله المعتمدة والأهداف التي يرمي إلى تحقيقها. لهذا السبب فإن نمط التكوين لا يتّصل فقط بتوفير الموارد البشرية التي يحتاجها سوق الشغل، ولكنّه يتّصل أيضا بصياغة بنية ذهنيّة وفكريّة لخريجي الجامعة، فالتوجّه نحو

تمهين التكوين الجامعي هو توجّه نحو تنميط الأفكار والسلوكات في سياق صياغة الشخصيّة التي لا تنظر لمحيطها إلا من زاوية محدودة وضيّقة "عوض التوجّه نحو تكوين أشخاص لمهن محدّدة، علينا تكوين أفراد، مستعدّين للتكوين المتواصل والمستمّر، فتكوين المختصّ المرن القابل للتكيّف le spécialiste flexible من وجهة نظر مهنيّة، يتطلّب تغيير منظومة التكوين حيث يكون الاهتمام أكثر تركيزا على الوظائف المعرفية، مثل القدرة على البرمجة والتخطيط، القدرة على إتّخاذ القرار، وعلى التحقّق من الفرضيات وحلّ الصعوبات» (27). فما الذي يمكن أن ينتظر ثقافيّا وسياسيّا واجتماعيّا من طالب أمضى سنوات دراسته الجامعية في تلقيّ تكوين ذي صبغة مهنية بالأساس ؟ ما هي أشكال التواصل التي يمكن أن يؤسّسها مع محيطه الثقافي والسياسي؟

لا شكّ أنّ هذا التواصل سيكون جزئيا ومحدودا، وأنّ إسهام خريجي الجامعة التونسية لن يتجاوز في أقصى الحالات حدود الاستجابة لمتطلبات مهنية وفنية معينة. إذ أنّ التكوين الذي يتّجه نحو ما يجب أن يكتسبه الطالب من حقائق ومفاهيم وقوانين ونظريّات يهمل في جلّ الحالات تكوين عادات التفكير والنقد والإبداع، وهي عادات تنسحب على الوسط المهني والاجتماعي في نفس الوقت. فعالم المهن والوظائف أصبح اليوم لا يحتاج فقط لموظّف قادر على القيام بمهمّة ما، بل أصبح يبحث عن الموظف القادر على تطوير وظيفته، وعلى إبداع وتصوّر طرق إنتاج ووسائل جديدة في الإدارة والتسيير، وهي المبادئ الأساسية التي تمكّن المؤسّسة من امتلاك القدرات التنافسية التي تبحث عنها. فإنتاج الجامعة إذن لكفاءات مبدعة وخلاقة داخل الوسط المهني الذي تعمل فيه أو في إطار دورها الثقافي والاجتماعي لا يمكن أن يتأتّى في ظلّ تكوين جامعي يتّجه في أغلبه نحو اعتماد الصبغة التمهينيّة البحتة.

إذ يتساءل Raymond Bourdouche قائلا "في ظل اقتصاد شديد التطوّر يصعب استشراف ما الذي سيكون عليه بعد بضع سنوات اقتصاد السوق" (28). فإن كان اقتصاد السوق يكتنفه الغموض حول ما يمكن أن تفرزه تطوراته من مهن ووظائف، فإنّ الاتّجاه نحو التمهين الكلّي للتكوين الجامعي يفقد كل مبرّراته، بل يتحوّل إلى عائق أمام تفتّح قدرات الطالب في الإسهام الفعّال داخل محيطه الاقتصادي والثقافي والسياسي ولا يكون دافعا نحو التعلّم الذاتي والمتواصل، وهذا ما عبّر عنه الباحث الأمريكي Olivier Reboul متحدّثا عن انعكاسات التوجه نحو تمهين التكوين على خريجي الجامعة قائلا "يجب أن نجعل من هؤلاء الشباب (الطلبة) سادة للحرّية وليس للموت"(29). فالتكوين الجامعي الذي يقتصر على تقديم الجانب المهني للطالب من شأنه أن يقصيه عن المشاركة الفاعلة في الحياة الثقافية والسياسية لمجتمعه ويجعله مجرد مستهلك لقيمها وتصوّراتها، كما أنّه يعمّق من أزمة اندماج الخرّيجين في سوق الشغل بسبب غياب جانب مهمّ في عمليّة التكوين وهو الجانب المتعلّق باكتساب مهارات التفكير والإبداع والنقد، "انتقل سوق الشغل من العمل النمطي Typique إلى العمل اللاّنمطي Atypique، فالعمل النمطي يقوم على قواعد: الثبات، تخصيص كامل الوقت لعمل محدّد في مكان محدّد. أمّا العمل المتعدّد الأنماط، فإنّ قواعده الأساسية هي: العمل المستقلّ، القيام بالعديد من الأعمال في نفس الوظيفة، الانتقال من خطّة وظيفة إلى أخرى، فالشكل الأوّل يرتبط باستراتيجية للمؤسسة الاقتصادية تقوم على الثبات من أجل مصلحتها، أمّا الشكل الثاني فإنّه يقوم على ضرورة الإندماج مع وظائف تتميّز بالتحوّل والمرونة بصفة مستمرّة» (30).

فالوظائف والمهن التي يفرزها سوق الشغل أصبحت تتطلّب خصائص في خرجي الجامعة تتجاوز مجرّد ما اكتسبه من قدرات تقنية أو فنّية، إلى ضرورة

امتلاك قدرات سلوكيّة ونفسية واجتماعية «بالنسبة إلى الكفاءات الجامعية، من الضروري تدريبها على المبادئ التالية: التدريب على التفكير، على التغيّر، على إيجاد وخلق الحلول المناسبة للمشاكل، كما أنّه من الضروري أن تعوّد على إتّخاذ القرارات، وعلى التفسير والإقناع» (31). فإن كان دور التكوين الممهنن محدودا في مستوى إدماج خريجي الجامعة التونسية في سوق الشغل، فإنّ ذلك سينعكس على مشاركتهم الثقافية والاجتماعية، إذ توصّلت وحدة بحث «الجامعات في غمار التحولات التابعة لمركز البحوث والدراسات الاجتماعية والاقتصادية (السيراس)، في دراسة ميدانية شملت 843 طالبا إلى أنّ نسبة مشاركة الطلبة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية والسياسية ضعيفة جدا، وهو ما يتضح من خلال الجدول التالي :

جدول عدد2 : نسبة انخراط الطلبة في العمل الجمعياتي و الثقافي حسب الاختصاص

الاختصاص	الانخراط في جمعية		الانخراط في عمل ثقافي		المجموع
	نعم	لا	نعم	لا	
علوم إنسانية وحقوق	19،8	79،3	33،6	64،7	116
هندسة	35	65	39،2	59،4	143
طب وعلوم الحياة	22،2	74،1	25،9	55،6	54
إعلامية واتصالات	13،6	85،9	32،6	62،5	184
علوم اقتصادية وتصرف	14،3	85،7	31،1	60،2	161
فن و آداب	11،2	88،8	33،3	66،7	3
معدّل نسبة الانخراط	%18،3	%81،7	% 32	%68	%100 843

المصدر : باشوش (محمد)، الطلبة وأنشطة الترفيه: مجالات التواصل ودوافع القطيعة، وحدة بحث «الجامعات في غمار التحولات»، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية السيراس، تونس 2006، ص6.

نسبة ضعيفة إذن من الطلبة الذين أجريت عليهم الدراسة منخرطة في العمل الثقافي والجمعياتي، وهو ما يؤكّد انعكاسات وتأثيرات التوجّه نحو تمهين التكوين الجامعي على الدور الاجتماعي والثقافي لخريجي الجامعة التونسية. هذا التوجّه الذي من شأنه أن يجعل الطالب غير قادر على الفعل والإسهام الثقافي والاجتماعي بسبب اعتماد مقاربة محورها الرئيسي ليس تكوين الطالب في أبعاده المختلفة، بل تكوينه لأجل أداء مهنة أو وظيفة معينة، وهي النتائج نفسها التي توصّلت إليها الدراسة التي أنجزها محمد الناصر بن رمضان وبلعجوزة منيرة على عيّنة من الطلبة بلغت 3000، إذ توضّح أنّ نسبة انخراطهم في الحياة الاجتماعية والسياسية لا يتجاوز معدّل 11% وهو ما يوضّحه الجدول التالي:

جدول عدد3: نسبة ممارسة الطلبة لأنشطة خارجة عن دراستهم حسب بعض الاختصاصات

	رياضيّة	فنّية	علميّة	اجتماعيّة	سياسيّة	نقابيّة	معدّل نسبة الانخراط
رياضيات وفيزياء	31،5	11،2	14،6	6،9	5،8	2،4	11،66
علوم طبيعية	45،4	17،8	11،2	9،5	3،8	1،3	14،83
هندسة	37	14،9	11،5	6،7	6،8	0،6	12،91
عربية	21،8	14،1	1،6	1،4	3،8	1،9	7،43
فرنسية	24	9،7	5،1	8،1	2،6	1	8،41
أنقليزية	30،4	16،1	4،3	4،3	2،5	0،9	9،75
جغرافيا	25،7	12،3	10،6	4،7	5،8	2،2	10،21
تاريخ	14	13،9	7،4	4،6	5،7	2،1	7،95
علم نفس	30،1	13،4	10،2	8،5	0	0	10،36
علم اجتماع	29،4	15،6	9،7	12،6	7،4	5،9	13،43
صحافة	41،9	41،1	6،9	16،1	12،5	3،2	15،28
حقوق	32،8	15	6،8	6،8	6،6	1،6	11،6
اقتصاد وتصرف	37،6	11،3	7،9	10،5	5،1	1،1	12،18
معدّل نسبة الانخراط المجموع	%30،89	%15،87	%8،29	%61،73	%63،4	%23،2	11،23

المصدر: Ben Romdane (M. N) et Belajouza (M)، Les étudiants، leurs études et leurs vie، Ministère de l'enseignement supérieur et de recherche scientifique، Tunis، p. 100.

فالتكوين الموجّه إلى تلبية حاجيات مهنيّة بحتة يحوّل الطالب حسب الدكتور محمد عابد الجابري إلى آلة «إنّ تربية الإنسان وتعليمه من وجهة نظر الاقتصاد السياسي البرجوازي لا تختلف عن صنع الآلة : تعليم ← تحسين الإنتاج ← تحقيق الربح ←تحسين الحياة والرفع من مستواها. صنع الآلة ← تحسين الإنتاج ← تحقيق الربح ← تحسين الحياة والرفع من مستواها» (32). فالتكوين الجامعي القائم على البعد المهني فحسب في نظر الدكتور محمد عابد الجابري يتوافق إلى حدّ بعيد مع الهدف من صنع الآلة، يختلف معه فقط في أنّه يصنع أفرادا لتحقيق الكسب والثروة. فهو إذن تكوين لا يجعل المجتمع هدفه الأساسي من أجل الارتقاء به ثقافيا وحضاريّا بقدر ما يهدف لتلبية حاجيات سوق الشغل الآنية من مختصّين وفنيّين، «عندما لا تكون إنسانيّة الفرد قضيّة مركزيّة في المشروع الوجودي، فإنّ الفرد يتشيّأ وفقا لضرورات البقاء، ويفقد ذاته، ويفقد إرادته للاستقلال الوجودي» (33). فالتكوين الذي لا ينظر للطالب إلا من زاوية واحدة هو بالفعل تكوين يسير نحو التشيىء، فهو ينتج الكفاءات القادرة على تولي المسؤوليات وإدارة المؤسسات، غير أنّ هذه الكفاءات لا تمتلك من ناحية أولى، أدوات تطوير تلك الوظائف والمسؤوليات، ومن ناحية ثانية غير قادرة على المساهمة الثقافية والسياسية الفاعلة في مجتمعها.

فالاتّجاه نحو دعم الاختصاصات القصيرة والممهننة من حيث توفير البنية الأساسية والوسائل التعليمية المتطوّرة لها، في حين يحشد آلاف الطلبة في مؤسسات جامعية لا تتجاوز طاقة استيعابها بعض المئات في ظروف سيئة على مستوى وسائل التعليم ومعدل التأطير، تكون نتيجته الحتميّة كفاءات جاهزة فنّيا وعمليّا ولكنّها عاجزة من جهة أولى على الاندماج في سوق شغل متغيّر ومتحوّل، ومن جهة ثانية على الإبداع والتصور وعلى الإسهام في تطوير مجتمعها. في هذا السياق يتحدّث ميشال كروزيه Michel Crozier عن تجربة المدارس في فرنسا «إن سلبيّات هذه التجربة عديدة، فالمدارس لا تكوّن الطالب من أجل التدرب على اتخاذ القرار الشخصي الذي يعبّر عن الحريّة والمسؤوليّة، إنّها تلزم الطلبة باختيارات محدّدة وتقيم بين المهن والاختصاصات مفارقة مغلوطة تجعل من الصعب تحقيق التفاعل والتعاون بينهما» (34). فالإحصائيات الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تبين أنّه في ظرف 10 سنوات في ما بين 1997 - 2007 تضاعف عدد الطلبة الموجهين للشعب القصيرة 3 مرات لينتقل من 16%إلى حوالي 44% من مجموع الطلبة الموجّهين وهو ما يمثّل حوالي نصف طلبة الجامعة التونسية وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول عدد4 : نسبة الموجهين إلى الشعب القصيرة من سنة - 1997 - 1998 إلى سنة 2006-2007

السنوات	97 98	98 99	99 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2005 2006	2006 2007
النسب المائوية	%16.6	%15.8	%18.3	%12.7	%19.3	%28.3	31.5	%37.5	43.2	%43،9

لكن توجّهات سلطة الإشراف ترمي إلى تجاوز هذه النسبة من أجل بلوغ أكثر من 70% (35) إجازات تطبيقية في الجامعة خلال السنوات القادمة بعد أن تصبح كافة المؤسسات الجامعية ملزمة بالعمل طبقا لمنظومة إمد، فقد ورد في المخطّط الحادي عشر للتنمية الاقتصادية والاجتماعية "سيتواصل تعزيز

التوجّه الرامي إلى مواصلة الدعم الكمّي للشعب القصيرة بما يضمن توسيع قاعدة الشعب المهنية ذات البعد التطبيقي . . . سيكون التعليم العالي خلال فترة المخطّط الحادي عشر مطالبا أكثر من أي وقت مضى بحشد كل إمكانيّاته لمجابهة الطلب المتزايد على التكوين من جهة وكسب رهان الجودة من جهة ثانية، وهو ما من شأنه أن يمكّن المؤسسة الاقتصادية من الكفاءات اللازمة والكفيلة بضمان تموقعها وتنافسيتها في المحيط الإقليمي الدولي"(36). فالهدف الأساسي من التكوين الجامعي في الاختصاصات القصيرة ذات الطابع المهني أساسا، هو الرفع من القدرات التنافسية للمؤسسة الاقتصادية، لكن هل أنّ اكتساب القدرات التنافسيّة للمؤسّسة الإقتصاديّة يقتصر على مهننة الاختصاصات؟ إذ يتساءل Fourastier «إلى أيّ مدى تسهم الجامعة اليوم في إعداد الطلبة للحياة المهنية؟ بأيّ طريقة تجعلهم متفتّحين على التغيّرات المستمرّة من لحظة تخرجّهم إلى نهاية مسيرتهم المهنيّة؟ هذا التساؤل لا يطرح بصفة مجرّدة، ولكنّه يطرح في إطار إقتصادي وإجتماعي وسياسي وثقافي صعب ويمكن القول إنّه درامي. أعتقد أن المشكل يطرح من جانبين: من جهة أولى يجب أن يعدّ التكوين الجامعي الطالب للحياة المهنية، ولكن من جهة ثانية لا بدّ أن يساعده على أن يعيش حياته الشخصية» (37). فإذا كان التوجه العام يسير نحو الرغبة في بلوغ أكثر من 70% إجازات تطبيقية فمعنى ذلك أن أكثر من 70 % من الاختصاصات الجامعية هي اختصاصات تقدم تكوينا هدفه ومحوره الأساسي المؤسسة الاقتصادية. نتيجة لذلك فإن التكوين الجامعي يفقد كافة أهدافه وأبعاده الاجتماعية والثقافية في تكوين كفاءات قادرة على الإندماج في الحياة الاجتماعية والثقافية من الممارسات أو الانتاج العلمي، وإيجاد الحلول للصعوبات والأزمات التي يعرفها. فعمليّة ربط التكوين الجامعي بتلبية حاجيات المؤسسة ليست إلا تصوّرا جزئيا لدور الجامعة من شأنه أن يعزلها عن المساهمة الفعّالة في تحديث المجتمع وتطويره وأن يجعل آلافا من خريجي الجامعة التونسية عاجزين على التواصل مع محيطهم الاجتماعي والسياسي والثقافي إلاّ من خلال رؤية ضيّقة لا تسمح لهم إلا بدور محدود. فالتكوين الموجّه فقط نحو المؤسسات الاقتصادية لا يرمي حسب ما ورد في المخطط الحادي عشر إلاّ إلى الاستجابة لحاجيات هذه المؤسّسات المرتبطة بمنظومة الاقتصاد الليبرالي والذي يقوم على أساس وهدف تحقيق الربح قبل أي شيء آخر. لذلك يمكن القول إنّ التكوين الجامعي المعتمد في الجامعة التونسية منذ أواخر الثمانينات إلى اليوم اتّجه في أغلبه نحو الاستجابة لحاجيات ومتطلّبات اقتصاد السوق الذي يسيّر مؤسّساته رجال الأعمال والمستثمرون، وليس من مصلحة أو من اهتمامات المستثمر إلا الكفاءات التي تحقق لمؤسّسته أهدافها في الربح السريع، الأمرالذي أدّى إلى تهميش أبعاد أخرى في عملية التكوين ترتبط بالجانب الإبداعي والنقدي.

سياسات التكوين إذن في الجامعة التونسية على الرغم من الإصلاحات الهامّة والمتعدّدة التي عرفتها، إلا أنها بقيت مقيّدة بضرورة التفاعل مع متطلّبات المنظومة الاقتصادية السائدة، الأمر الذي جعلها سياسات أقرب ما تكون لخدمة مصالح وأغراض هذا الاقتصاد. وبذلك فإن سياسات التكوين مثّلت أدوات حاولت كل من الدولة والفئة الاجتماعية المهيمنة استغلالها وتوجيهها لتحقيق تلك الأغراض والمصالح قبل أن تكون سياسات موجّهة لتنمية شخصيّة الطالب في أبعادها المختلفة: "إنّ على جامعات الدول النامية أن تتّجه نحو تكوين الإنسان في أبعاده الوجوديّة وأن تنتبه إلى العودة إلى ذاته من أجل المحافظة على ما هو أثمن لديه، لأنّ الهدف من بعث الجامعات هو تطوير الفهم والإدراك وتحمّل المسؤوليّة، أي تطوير الإنسان بصفة عامّة" (38).

الهوامش والإحالات

1) 49 – Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris, éd. Eska, 1993, p.417.

2) عوض (لويس)، الجامعة والمجتمع الجديد، الدار القومية للطباعة والنشر، مصر، القاهرة، ص72 .

3) Silvestre (Jean-Jacque), Encyclopedia Universalis, Paris S.A, Loraine – Mosopotamie, 1990, p. 500.

4) الأسعد (محمد مصطفى)، التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالث، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، 2000، ص 174.

5) المسعودي (محمد المهدي)، مكانة الانتاج الجامعي في الثقافة الوطنية، من كتاب الجامعة والتحولات الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية والاقتصادية، تونس، 1992، ص 149.

6) Goguelin (Pierre), Dictoinnaire encyclopedique de l'education et de la formation, Paris, éd. Nathan, 1994, p. 439.

7) Goguelin (Pierre), ibid, p.441.

8) Touraine (Alain), Encyclopedia Universalis, Corpus 23, Paris S.A. France, 1990, p .172.

9) أ.م.د LMD هي التسمية المختصرة للنظام المعتمد في الدول الأوروبية لبناء الفضاء الأوروبي الموحد للتعليم العالي في أفق 2010، وهو نظام يتقارب هيكليًا من المنوال الأنقلوسكسوني المعروف بـBachelor- Master PhD- وتشمل هذه التسمية :

- الإجازة : Licence وتدوم 3 سنوات بعد البكالوريا – الماجستار Master وتدوم 5 سنوات بعد الباكالوريا

- الدكتوراه Doctorat وتدوم 8 سنوات بعد البكالوريا، عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، ماي 2006، ص.8.

بالنسبة إلى عبارة Transfrontalier (عابرة للحدود، عالمية)، فقد وردت في جل التقارير والندوات الصادرة عن منظمة اليونسكو والتي تعرف هذا النمط من التكوين بأنه:

"L'enseignement supérieur transfrontalier se réfère dans un cadre où l'enseignant, l'étudiant, le programme, l'établissement, les supports de formation, sortent des frontières juridictionnelles d'un pays. Transfrontalier inclut notamment des prestations d'enseignement supérieur dispensée par des prestataires privés, public, l'Unesco vise à encourager le developpement de l'enseignement supérieur Transfrontalier". In " Rapport: Evolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial, vers une révolution du monde Universitaire, Unesco, paris, 2008, p.17.

10) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، دراسة جدوى حول سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، بيروت 2008، ص76.

11) بوعوني(لزهر)، نظام أمد، المبادئ والأهداف، الندوة الوطنية حول نظام إمد والتوجيه الجامعي، قصر العلوم المنستير، 30 ماي 2006، ص 2 .

12) www.enseignementsup recherche.gouv.fr.12-05-2008.

13) بوعوني (لزهر)، نظام أمد والتعاقد من أجل الجودة، ملتقى سوسة، 12-13-14 ماي 2008.

14) مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدّول العربية، سبل العمل المشترك لضمان جودة التعليم العالي في البلدان العربية، لبنان، بيروت، مارس 2008، ص70.

15) قرار وزير التعليم العالي والبحث العلمي، 3 أفريل 2008 المتعلق بإحداث المراصد بالجامعات، الرائد الرسمي للجمهورية التونسية، عدد 30، 11 أفريل 2008، ص.1345 .

16) بوعوني (لزهر)، وزير التعليم العالي والبحث العلمي والتكنولوجيا، اليوم الوطني للعلم، الحرية، 12 جويلية 2008، ص 3 .

17) Goolan (Mohamedbhais), Les Impacts de la globalisation sur les Universités des pays en

développement, in globalisation et unimenté, Nouvel espace, Nouveaux acteurs, sous la direction de Gilles Béton et Michel Lambert, Editions UNESCO, Paris 2003, p.97.
18) OURTAU (Maurice), "Les Filiéres courtes", in "Enseignement Supérieur et Insertion Professionel, en Tunisie, sous la direction de J.M plassard et Saîd Ben Sédrine , Presse de l'Universite des Scienes sociales de Toulouse, 1998, Toulouse, p.105.
19) Vencens (Jean), l'Enseignement SUpérieur dans les pays en transition, reference, p.52.
20) Ministère du plan et du développement regional, VIII plan de développement : 1992-1996, contenu sectoriel, Tunis, juillet 1992, p.171.
21) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، معطيات أساسية، مكتب الدراسات والتخطيط والبرمجة، تونس 2006، ص 71.
22) السيد عمر الشادلي، المقابلة 1، 3 ماي 2007، تونس .
23) Attali (J), "Principales propositions du Rapport Attali concernant l'Enseignement Supérieur et la recherche", Ministère de l'Educaitonn janvier 2008, p.1.
24) الألكسو (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم)، التميّز والإبداع في التعليم العالي، وقائع المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. اليمن 7-8 ديسمبر 2005، تونس 2007، ص103.
25) Morin (Edgar), La tête bien faite, Repenser la réforme, reformer la pensée, Paris, éd. Seuil, 1999, p.95.

26) بوحديبة (عبد الوهاب)، دور الجامعة ورسالتها، مجلة الفكر، السنة13، العدد2، نوفمبر1967، ص33.
27) Bovero (Allonso) l'Université Aujourd'hui, Paris, Centre de recherché pour le développement international, Editions Unesco, 1995, p.170.
28) Bourdouche (Raymond), L'Université et les professions, Séries thèses et travaux Universitaires, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 97.
29) روبول (أوليفيي)، فلسفة التربية، ترجمة عبد الكبير معروفي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب 1994، ص 67.
30) Gaulier (Dénomique) et Vernier (Michel), L'Emploi en France, Paris V, éd. La découverte, 1991, p.89.
31) Fondation Industrie – Université, Evolution de l'entreprise et conception de l'Université, in, Edition, p.37.
32) الجابري (محمد عابد)، رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب 1977، ص 171.
33) جواد (محمد رضا)، الإصلاح التربوي العربي، خارطة طريق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان 2006، ص30.
34) Crozier (Michel), On ne change pas la société par décret, Paris, éd. Bernart Crasset, 1979, p63.
35) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، معطيات أساسية، الجمهورية التونسية،2007، ص 20 .
36) وزارة التنمية والتعاون الدولي، المخطط الحادي عشر للتنمية الاقتصادية والاجتماعية 2007 - 2011، الجمهورية التونسية جويلية 2007، ص 275 .
37) Fourastier (Jean), Faillite de l'Université, paris, éd. Callimard, 1972, p. 33.
38) Tevoedyré (Albert), Université et dévelopement solidaire, Institut International d'Etudes Sociales – Geneve 1982, p84.

التربية الديمقراطية من المفهوم إلى المشروع

لطفي الحجلاوي/ باحث، تونس

1 - التربية الديمقراطية من جهة المفهوم:

ما التربية الديمقراطية؟ هذه العبارة التي نجتمع اليوم لبحثها وتعقلها وتفكيكها وتقليبها. هل تقال على نحو المفهوم Un Concept؟ أم تقال على نحو أعم من ذلك؟ فإذا اعتبرناها مفهوما، فأين ولد وبأي تاريخ؟ لأن وراء كل مفهوم توقيع صاحبه Une Signature كما بيّن جيل دولوز (1)، وسياق تاريخي ومدرسة فكرية. أما إذا اعتبرنا التربية الديمقراطية أشملَ من ذلك وأبعد مدى، فهل تكون نظرية (2) Une Théorie أو إطارا نظريّا Un cadre théorique؟ فتكون على نحو الصياغة الهندسية، من مقدمات وقواعد ونسق من الاستنباطات والنتائج. وحتى في هذا، فإن النظرية محكومة بخصوصية مقدماتها وطابعها المُواضعي، بينما يظل مصير النتائج المترتبة عنها محكوما بقدرتها البرهانية، من جهة، وبالأداء في الواقع من جهة ثانية. هذا فضلا على أن النظرية تحتاج إلى سياق معرفي كامل تتنزل به، يعرِّفها وتُعرف به، كأن نقول نظرية حديثة في الفيزياء، أو نظرية معاصرة في الفيزياء. وهكذا يبدو أن مصطلح النظرية لا يناسب تعريف التربية الديمقراطية.

وإذا افترضنا بحكم هذا التقليب للأمر على وجوهه، أن التربية الديمقراطية لا تلزم واضعيها فحسب، ولا ترتبط بتوقيع شخص أو مدرسة واحدة، وإنما هي تشكل سقفا معرفيا، أو إلى حدّ ما «إبستمية» كاملة Une épistémè، إبستمية تربوية بدأت منذ القرنين السابع والثامن عشر، وتمتد إلى الآن. وإذا ذهبنا في هذا الاتجاه أكثر، واعتبرنا أن التربية الديمقراطية لا يمكن أن تكون نظرية في التربية وإنما هي شرط كل نظرية حديثة في التربية، فإننا نتساءل حينئذ ما هو التعريف المناسب لهذه العلامة اللّسانية : التربية الديمقراطية؟

لعل أدق مرادف لتعريف التربية الديمقراطية، هو في اعتبارها «براديغم» Un paradigme . أي جملة القواعد والمبادئ العلمية والفكرية العامة التي يتم التسليم بصحتها خلال فترة تاريخية ما، وتصلح لأن تكون مرجعية تفسيرية لتلك المرحلة التاريخية. فالبراديغم في تعريف توماس كون Thomas Kuhn هو: نموذج تفسيري، ويحتوي حسب عبارته على «المعتقدات التي اتفقت عليها الجماعات العلمية». ومن ثمة يستمر البارادغم صالحا لفترة طويلة نسبيا. وإذا ما حدثت به أزمة، أزمة عطالة في الأداء وعجز عن مواجهة المشكلات المستجدة، فإنه يكون موضوع ثورة، فيموت القديم ويولد باراديغم جديد. تولد البراديغمات في التاريخ وتموت. وتقترن ولادتها بالثورات العلمية والمعرفية الكبرى. فالثورة العلمية الحديثة أنجبت في البداية، طرقا جديدة في النظر إلى الإنسان والعالم،

تستند في جزء كبير منها إلى النظريات العلمية الثورية آنذاك في مجالات الفيزياء والمكانيكا. ثم توسعت مساحة الحداثة لتفتح مجالات فكرية أخرى مثل الفلسفة والعلوم الاجتماعية والسياسية. وعلى هذا النحو مثلت الحداثة طريقة جديدة في النظر إلى المشكلات القديمة. وهذا الطريقة هي ما نقصده بالبراديغم. لكن منتج الحداثة لا يمكن اختزاله في عبارة البراديغم بالمفرد، بل باراديغمات بالجمع، تبعا للمجالات الفكرية الكبرى في الخارطة المعرفية الجديدة التي بنتها الحداثة. ومن بين هذه البراديغمات الحديثة الرئيسية: التربية الديمقراطية. إن التربية الديمقراطية، هي إذن، بارديغم حديث في التربية، ولد إثر أزمة البارديغم القديم، وهو معرّض إلى نفس المصير في حال أزمته. ويُقاسم البارديغم الديمقراطي في التربية، البراديغمات الحديثة الأخرى، في العلوم الاجتماعية والسياسية نفس القيم الحديثة وهي: الحرية والفردية ومركزية الذات معرفيا، وكونية العقل وقيمة العمل الليبرالي.

ومن هذا المنطلق يكون من المناسب الآن أن نطرح السؤال: ما هي القواعد والمبادئ العامة لهذا البارديغم، الذي ليس هو بنظرية وإنما شرط كل نظرية حديثة في التربية؟

سبق أن ذكرنا في الأسطر السابقة أن من أبرز شروط البراديغم، الاتفاق النسبي بين الجماعات العلمية والفلسفية، والتواضع على التسليم بصحة وسلامة بعض المبادئ والمناهج والمفاهيم، واعتمادها نموذجا موحدا لمعقولية أو عقلانية ذلك العصر. ويجوز لنا أن نفحص هذا الرأي ونرى مدى انسجام فكرة التربية الديمقراطية مع هذا الشرط. يمكننا بأوضح السبل الممكنة شق الطريق إلى هذه الغاية عبر استحضار أعظم النصوص التربوية الدالة في ذلك العصر، ونستخلص المشترك منها، الدال على ولادة براديغم التربية الديمقراطية. هذه النصوص التي نقترحها هي «آراء في التربية: Thoughts Concerning Education لجون لوك 1632 - 1704 وإميل أو في التربية (1762) Emile ou de l'éducation لجون جاك روسو 1712 - 1778 ثم «تأملات في التربية» Über Pädagogik أو Über Erziehung لإمانوال كانط (1803) 1724 - 1804. فما هو المشترك في هذه النصوص والدال على ولادة باراديغم التربية الديمقراطية؟

للجواب على هذا السؤال، ينبغي أن نبحث في النصوص التربوية الكبرى والفارقة لشيوخ الحداثة التي حددناها، ومساءلتها من جهة الثابت والمشترك بينها، حتى ننفذ إلى محاصرة قواعد باراديغم التربية الديمقراطية التي تواضعت حولها. وهو ما يمكن أن ينتهي بنا إلى استنتاج الشبكة التالية من العناصر الموحدة، والمميزة لقواعد براديغم التربية الديمقراطية:

- اعتبار التربية غاية في ذاتها

- اعتبار الفرد بعبارة معاصرة محور العملية التربوية

- اعتبار الطفولة ميدانا مستقلا له خصوصياته النفسية والعضوية وهو ما يسمح بإعادة تعريف الإنسان كحلقات متتابعة من النمو، وعلى التربية أن تقود هذا النمو إلى كماله المطلق.

- اعتبار الطرق التربوية بنفس أهمية المادة التربوية أو حتى تفوقها قيمة

- اعتبار التربية حقّا لكل فرد

- اعتبار التربية مسارات ومراحل مختلفة بحسب غايتها أي رعاية وتهذيب وتكوين كما في عبارة كانط الشهيرة

- وأخيرا اعتبار نموذج المجتمع الحديث أي الليبرالي والمفتوح، النموذج الاجتماعي الجديد للتربية، في مقابل المجتمع التقليدي والمغلق.

فإذا فرغنا من تحديد قواعد هذا البارديغم، نكون قد حصّلنا خيرا كثيرا، وهو امتلاك مفاتيح فهم مسار تشكّل جميع النظريات التربوية الحديثة ومنطلقاتها المشتركة والمحدّدة، عنيت نظريات بستالوتزي وفروبل ومنتوسري وهاربارت وتولستوى وديكرولي وجون ديوي وصولا إلى ثورة نظريات التعلّم والبيداغوجيا

المعاصرة من السلوكية إلى القشتلت والبنائية وحتى التيار المعرفي الجديد وما أنتجه من نظرية الكفايات السائدة حتى عصرنا الراهن، وأخيرا على نحو خاص، نظرية البيداغوجيا الحوارية لباولو فريري.

لكن السؤال القائم بعد كل مجهود الفهم هذا لباراديغم التربية الديمقراطية، هو : إذا كانت الثورات السياسية تشبه كثيرا حسب توماس كون الثورات العلمية، على الأقل من جهة تعبيرهما على استفحال الأزمة وعجز المؤسسات القائمة على مزيد الاستمرار في العمل، وإذا كان العالم العربي يدخل سياسيا باريغم الديمقراطية بعد كل الذي حدث من حراك ثوري، فهل يمكن القول أنه أيضا بصدد الدخول إلى باراديغم التربية الديمقراطية؟

لا يتعلق الأمر في هذا السؤال بمجرد القول بقبول العقل التربوي العربي للنظريات التربوية الحديثة، فقد حصل هذا منذ زمن بعيد. ولا يتعلق الأمر بإدخال ترقيعات في أنظمتنا التربوية على هوى الموضات التربوية الغربية، ذلك أن هذا الأمر بصدد الحدوث الآن كما كان دائما. وإنما يتعلق الأمر بأمل أن ينتصر العقل التربوي العربي على ذاته، وأن يبدع من صميمه نظرياته المنسجمة مع مشكلاته الاجتماعية والسياسية والثقافية الخاصة، والتي تتقاسم مع الشعوب الحرة قيمها في الحرية واحترام الإنسان. بهذا فقط نعرف أننا دخلنا باراديغيم التربية الديمقراطية.

2 – التربية الديمقراطية من جهة المشروع:

يبدو أن أقرب النظريات المعاصرة إلى التقاطع بشكل شديد الوضوح مع المعنى الأعمق للديمقراطية، هي نظرية البرازيلي باولو فريري. فأفكار هذا الرجل لم تمت برحيله سنة 1997. بل بالعكس زادت اقترابا منا. ولعل ما يشدنا إلى تأملها، هو أن الأوضاع التي درسها باولو فريري في بلده البرازيل وأمريكا الجنوبية، شبيهة جدا إلى اليوم، بأوضاع دول العالم الثالث جميعا، ومنها تونس. فمن المسائل التي واجهها هذا المربي التقدمي، قضايا اجتماعية وسياسية شائكة لبلده النامي بسرعة، لم يجد لها حلولا إلا في التربية. وتحديدا في التصور الديمقراطي للتربية.

فكيف كانت منطلقات هذا المشروع؟ وكيف جسّم باولو فريري أفكاره الديمقراطية في التربية، في شكل برامج ومذهب بيداغوجي بكامل التفصيل؟

بداية، ينبغي أن ننطلق من معطيات فكرية وتاريخية عامة، تيسّر علينا فهم أطروحة باولو فريري التربوية. من ذلك أن البرازيل كانت في الستينات والسبعينات، مسرح اهتزازات اجتماعية وسياسية حادّة. فالجيش يفتك السلطة حينا، ويفقدها حينا أخر، والسلطة غير مستقرة وتفتقد إلى قاعدة شعبية شرعية تتمثل في الاختيار الديمقراطي (الانتخاب النزيه). وكان فريري نفسه أحد ضحايا هذه الانقلابات، حيث أودع السجن سنة 1964، ثم نفي بعدها إلى الشيلي. ومن جهة أخرى المقابلة للسلطة، أي جهة الشعب، فإن هذا البلد الشاسع جغرافيا وعالي الكثافة السكانية (3)، يعاني حالة من الطبقية الحادة، بين قلة من الناس تراكمت بين يديها الثروات الزراعية والصناعية والتجارية، وغالبية عظمى مسحوقة، أما في أسفل السلم الاجتماعي، فقد تكدست قوى اجتماعية مقهورة ومنهكة تماما، بفعل الفقر والجهل والأمية. ولم تكن البرازيل في توصيف باولو فريري لها إلا نموذجا للبلد الذي خرج من الاستعمار المباشر ليدخل في الاستعمار غير المباشر للإمبريالية. وكانت العلاقة بين الحكومات البرازيلية المتعاقبة «غير الشرعية في معظمها والمستبدة والعسكرية»، وغالبية الشعب علاقة استعباد واستغلال وإقصاء. وحين اشتغل باولو فريري على تحليل مقومات «القهر» وجد أن أبرز ما يقوم عليه هذا الفعل الاجتماعي هو الأسطورة أو الوهم. وهم من جهة القاهرين بكونهم لا يمارسون ظلما بقدر ما يمارسون كرما وعطفا على الضعفاء. ووهم من قبل المقهورين، بكونهم لايستطيعون بضرب من القدرية تغيير ذلك الوضع. إن هذا القهر ولد لدى المقهورين ثقافة بعبارة باولو فريري هي ثقافة الصمت The Culture of Silence.

وإذا قلبنا عبارة أدام سميث الشهيرة : دعه يعمل دعه يمر، نقول في سياق ثقافة الصمت، دعه يقهر دعه يستمر. وهي روح من اللامبالاة، والخضوع الأعمى لحتمية الأحداث، تحولت إلى طبيعة ثانية داخل المقهور - العبد. وهنا يقول باولو فريري «إن القهر يدجن» (4). وترتب عن ذلك انتشار اعتقاد عميق في أوساط الغالبية العظمى من الشعب، بأن لا شيء بإمكانه تغيير هذه الأوضاع الاجتماعية القائمة على الاستغلال والقهر. ولم يكن مصادفة أن هذه الغالبية من المقهورين هم من الأميين.

لقد تعرض باولو فريري نفسه لدرجة من القهر منذ صباه، حرمه مواصلة الدراسة، والتمتع بمتع العالم، فتولد لديه موقف ثوري ضد القهر والقاهرين. ثم تعلقت همته بعد تحصيله الجامعي في القانون والفلسفة واللاهوت، أن يتجه لتحرير الناس المضطهدين ومساعدتهم على امتلاك إرادتهم بأنفسهم. وباشر تعليم الكبار، أو ما يعرف ببرنامج محو الأمية، بشكل تطوعي ومجاني. واشتهر بنجاحه الباهر مع الفلاحين والبسطاء من الصنّاع. فكانت تجربته تلك أولى أشكال خبرته التربوية الواسعة، وأساس جميع تأملاته البيداغوجية اللاحقة. بل إن أطروحة دكتوراه انصبت على هذا المجال. وإذا كان لباولو فريري من خصلة، وهو كله خصال، يتميز بها عن غيره من المفكرين، هو أنه كان مربّ عامل، شأنه في ذلك شأن عظماء التربويين في التاريخ، كجون ديوي. ثم إن فضيلته تمتد بعد ذلك في كونه لم يصمت على القهر، بل تجرأ على مواجهته. لقد تكلم، ونقد وصرخ، وكتب وأعلن بوضوح أنه لم يقبل بثقافة الصمت، تلك التي تحولت بفعل القهر إلى طبيعة ثانية للشخصية المقهورة. يقول فريري «إنني أعترف بالواقع وأعترف بالعقبات التي تواجهني، ولكنني أرفض الانسحاب في صمت، وأرفض أن أختزل إلى مسخ، أو أتحول إلى صوت ناعم وخجول ومتردد وخاضع للخطاب السائد والمسيطر... وعندما أقول إنني أرجو أن أكون «شخصا»، فإن ذلك بسبب مسؤوليتي الأخلاقية والسياسية تجاه العالم والناس، ولن يكون لي وجود دون الآخرين، وفوق هذا لن يكون لي وجود إذا وقفت في طريق وجود الآخرين...» (5).

إن التحليل النفسي الاجتماعي للشخصية المقهورة، الذي أنجزه فريري، أدى به إلى تحييد عامل نفسي خطير جدا، يمنع انطلاق فعل النضال من أجل التحرر، هو عامل «الخوف من الحرية». فطلب الحرية معناه مواجهة العالم القائم، وهي مواجهة غير مضمونة، وقد تؤدي في وهم المقهورين، إلى ضياع الفرد وافتقاده لاستقراره السابق، ويقيناته حول موقعه الاجتماعي الذي طالما سكن إليه. يتعلم المقهورون بالتدرج الكف عن الحلم بتغير أوضاعهم، بل لعل العبارة الدقيقة، هو أنهم يئسوا تدريجيا من إمكان التحرر. وهكذا «تكبر أمام أعينهم الصغائر» حتى يتحول التغيير إلى مغامرة خطيرة. ويهدأ الأسياد ويهنأون بسيادتهم، ويستمر نهر القهر في سيلان أمواجه بعذابات الإنسانية. ومع أن بؤس البؤساء وضعف حيلتهم يدفعانهم إلى تبرير وضعهم، بضرب من الاختيار المتعالي المفروض عليهم، فإن الصواب والمنطق يُقران بأن على الإنسان أن يغير من نفسه حتى يتغير العالم من حوله. وهذه العملية يسميها فريري «بالأنسنة».

ولقد لاحظ فريري أن نظام التعليم القائم يخدم مباشرة السلطة القائمة. وهذا النمط التعليمي يسميه باولو فريري بمصطلح صار ذائع الصيت هو التعليم البنكي. ويعتبره السوط القهري المساهم مباشرة في استدامة وضعية القهر. فالتعليم البنكي لا يفعل سوى تأبيد وضعية الشقاء للبؤساء وعامة الشعب بدل المساهمة في بناء وعيهم المتحرر بذواتهم، وبقدرتهم على تغيير أوضاعهم.

ما هو التعليم البنكي بالتحديد؟

هو كل نظام تعليمي يقوم على اعتبار العلاقة بين المعلم والمتعلم عمودية. وينطلق التعليم البنكي من مسلمة مفادها أن أحد طرفي العلاقة يحتكر المعرفة والثاني يفتقر إليها، وأحدهما يُلقي والآخر يتلقى، والمتقبل جاهل في الأصل والعالم عالم من حيث الوضعية المنطلق. وانطلاقا

من هذه المقدمات يتم بناء صورة عن المتعلم بكونه سلبيا في العملية التعلّمية، وينبغي ترسيخها في ذهنه، حتى يبني صورة عن نفسه تناسب جهله وضعف حيلته. ولا ينبغي للمتعلم تبعا لذلك أن يعارض ما يُقدّم له، بل ولا ينبغي من موقع جهله التدخل فيما يتم برمجته له، ولا في الطريقة البيداغوجية التي يتم اعتمادها في تبليغه. وهكذا فإن هذا النظام في تعريف باولو فريري هو «بنكي»، لأنه يشبه وضع الذي يمتلك ويودع أملاكه في مكان ما. إنه إيداع واستثمار في الخضوع، وليس في تكوين موقف نقدي أو قدرة على اتخاذ الأحكام الذاتية. ومثل هذا النظام لا يمكن إلا أن يؤدي إلى استدامة العلاقة السلطوية بين المالك للمعرفة وبين من يفتقدها. وهذه العلاقة تجري نفس المجرى على العلاقة بين الحكومة والشعب وبين الشمال والجنوب فيما يُعرف بالغزو الثقافي، لإبقاء التبعية إلى الأبد. حتى أن الدول المتقدمة أو المُستعمِرة تاريخيا، تهدف إلى منع وصول الدول النامية إلى إنتاج المعرفة العلمية بجميع الوسائل، واستدامة تبعيتها بشتى الطرق. إنه المنطق القهري نفسه الذي حكم العلاقات الإمبريالية الدولية، والعلاقات الاجتماعية الداخلية. ويستخدم باولو فريري تسميات مختلفة في خصوص «دول المقهورين» فيسميها أحيانا بدول العالم الثالث، وأحيانا بدول الهامش في مقابل المركز الخ.

وعموما يقوم التعليم البنكي على المواصفات التالية:

1ـ الأستاذ يعلّم والطلبة يتلقون

2 - الأستاذ يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون

3 - الأستاذ يفكر والطالب لا يفكر

4 - الأستاذ يتكلم والطالب يستمع

5 ـ الأستاذ ينظّم والطالب لا ينظّم

6 ـ الأستاذ يختار ويفرض اختياره والطالب يذعن

7 ـ الأستاذ يتصرف والطالب يعيش في وهم التصرف من خلال عمل الأستاذ

8 - الأستاذ يختار البرامج والمحتوى والطالب يتأقلم مع الاختيار

9 - الأستاذ يربك المعرفة ويتدخل فيها ويحول دون الطلاب ودون ممارستهم حرياتهم.

10 - الأستاذ هو قوام العملية التعليمية والطالب نتيجتها» (6).

ومشكلة التعليم البنكي الرئيسية هي في كونه يمنع نهائيا إرادة الإبداع لدى الأفراد. ويحبس الوعي الذاتي في مقولات إسقاطية يحددها القاهر. إن النظام التربوي القائم على التعليم البنكي يفضي في النهاية إلى إبقاء المقهورين كذلك، بدل العمل على تحريرهم، وهي الوظيفة الأولى للتربية. يقول بولو فريري في هذا السياق مبينا طبيعة مخاطر التعليم البنكي: «الإنسان في نظر دعاة هذا النوع من التعليم يوجد داخل العالم وليس معه، كما يوجد ضمن الآخرين وليس معهم. وفي نظر هؤلاء فإن الإنسان مجرّد شاهد غير قادر على إبداع دوره. وفي هذا السياق لا يكون الإنسان ضميرا يحس بهذا العالم بل هو عقل فارغ مفتوح لتلقي ما يودع فيه... وما ظلّ الرجال يتعاملون مع العالم بهذه الطريقة السلبية فإن هذا النوع من التعليم يزيد في سلبيتهم ويجعلهم أكثر تأقلما مع الواقع الذي يعيشون فيه. فالإنسان المتعلم حسب هذا المفهوم هو الإنسان المتأقلم، وهو بذلك أكثر صلاحا من غيره لخدمة مجتمع القهر. وإذا ترجمنا هذا المفهوم ترجمة واقعية أدركنا أنه يتناسب جدا مع أهداف القاهرين الذين تتركز اهتماماتهم في ضرورة تأقلم الرجال مع العالم الذي صنعوه لهم... وهكذا فإن النظرية وتطبيقاتها في مفهوم التعليم البنكي تخدم هذه الغاية بكفاءة تامة، وكذلك فإن الدروس القولية والقراءة المطلوبة وطرق تحصيل المعرفة والمسافة بين التعليم والمتعلّم وأسس ترقية الطلاّب وكل التفصيلات الجاهزة تخدم هدفا واحدا، هو تحييد قدرة الطلاب على التفكير» (7).

وثقافة الصمت، وطبيعة الخضوع التي تجذّرت، هما العاملان الرئيسيان اللذان ينبغي استهدافهما عبر التثقيف والتعليم. لكن ما قيمة التثقيف أو التعليم في مواجهة القهر؟

تكمن قيمة التربية حسب باولو فريري في قدرتها على تغيير التاريخ. إن باولو فريري هو من أكثر المربين المعاصرين قدرة وثقة في مستطاع التربية على تغيير العالم. إن العالم هو بين يدي الإرادات الحرة، والإرادات الحرة بدورها لا تمتلك حريتها إلا بوعيها بتناقضات واقعها، وبحثها عن الحلول، وإيمانها بقدرتها على الفعل. وتملك التربية زرع الوعي الحقيقي، في مقابل الوعي المغترب. وتنقسم مهمة التربية التحريرية هذه، حسب باولو فريري إلى مرحلتين:

الأولى: مساعدة المقهورين على الفهم واستيعاب مشكلاتهم، وبالتالي تفتح لهم عيونا جديدة نحو الممكن. وحينها لا يمكن للنضال إلا أن يخرج من حبسه أي الجهل.

ثانيا: أن يتحول مطلب تغيير الذات، أو تغيير وضع الذات إلى تغيير العالم. أي في المعنى الأخير التحول من النضال من أجل الأنا إلى النضال من أجل «النّحن». وهي مسألة حتمية لأن الوعي المتحرر والمتطور، ينتهي به الأمر إلى إدراك الترابط بين عناصر المشكلة الاجتماعية العامة، فيرى نفسه كالحمامة التي وقعت في شراك شبكة الصياد ومصيرها من مصير بقية رفاقها، فيتحول همها إلى رفع الشبكة عن الجميع، على نموذج أمثولة ابن المقفع في كليلة ودمنة.

ويذكرنا هذا الموقف حول الدور السياسي للتربية، بالربط الذي شكل جوهر أطروحة الفيلسوف الأمريكي جون ديوي بين التربية ودورها في البناء الديمقراطي، حيث يقول بمعرض شرحه لهذه الفكرة: «ومن الحقائق المألوفة تعلق الديمقراطية بالتربية، والتعليل السطحي لذلك أنه يتعذر النجاح على الحكومة القائمة على التصويت العام، ما لم ينل الأفراد الذين ينتخبون حكامهم ويولونهم الطاعة نصيبا من التربية، لأن المجتمع الديمقراطي، إذ ينكر مبدأ السلطان الخارجي، لا بد أن يلتمس عنه بديلا في ميول الأفراد ورغباتهم الصادرة عن طوع واختيار، وهذا ما لا سبيل إلى تكوينه إلا بالتربية. على أن ثمة تأويلا أعمق، فليست الديمقراطية مجرد شكل للحكومة، وإنما هي في أساسها أسلوب من الحياة المجتمعة والخبرة المشتركة المتبادلة» (8).

و حسب باولو فريري لا تتحقق التربية التحرّرية للأفراد، إلا بشرط التخلص من النمط القهري للتربية السائد والقائم على النموذج البنكي، وتعويضها ببديل تربوي آخر هو التعليم الحواري.

ما المقصود بالتعليم الحواري؟ وكيف يفضي فعلا إلى تحقيق الرهانات الديمقراطية للتربية؟

بداية يُعرّفُ باولو فريري الحوار بكونه يتجاوز مجرد تبادل الكلمات، ووصف المشاعر، وتقاسم المعلومة. إذ أنه رؤية للذات والآخر. هذه الرؤية تنطلق من أن الذات المُعلمة أو المُربية ليست سيدة وليست عالمة ولا تحتكر شيئا، ولا ترسم من خلال علاقتها التعليمية بالآخر فخاخا للسيطرة والتحكم به. فبداية الحوار أن ينظر المُعلم إلى نفسه بندية مع المتعلم، في إطار علاقة إنسانية قوامها «الحب». وهو أرقى من الاحترام. وفي هذا السياق يقول باولو فريري «إن الحوار وحده قادر على تمييز قيمة الرجال، وذلك ما يجعله ضرورة وجودية. فمادام الحوار هو أسلوب المواجهة الذي يغير به الرجال عالمهم، فإنه لا يمكن أن يجرّد من خصائصه الرئيسية ليصبح تعبيرا عن أفكار رجل واحد، أودعت في رؤوس الآخرين، أو مجرد ثرثرة يتبادلها المتنافسون. كما لا يمكن أن يتحول إلى مواجهة عنيفة... ولا يمكن أن يكون فرض كفاية إذا قام به البعض سقط عن البقية، ذلك أن الحوار عمل إبداعي يحتم ألا يستخدمه الناس كوسيلة يستغلون بها الآخرين... الحب هو أساس الحوار، بل لعله الحوار نفسه. وعلى عكس ذلك فإن السيطرة هي بالضرورة آفة ضدّ الحب، لأنها تمثل في واقعها نزعة سادية يمارسها القاهرون وماسوشية يتمثلها المقهورون. ولما كان الحب موقفا شجاعا لا يحفل بالخوف فإنه يعترف بالآخرين وحقهم في الحياة وهو حق يتمثل في تحقيق الحرية لهم، وبما أن الحب موقف شجاع فإنه لا يمكن أن يقوم على مبدأ الاستغلال بل يجب أن يولد في

الآخرين الرغبة في تحقيق الحرّية... فإذا لم استطع أن أحب العالم والحياة والناس فلن يكون في مقدوري أن أقيم معهم أي نوع من الحوار» (9).

ثم ثانيا يقوم الحوار على مشاركة الآخرين همومهم، ومقاسمتهم أسئلتهم ومشاغلهم. وهي مقاسمة فعلية وليست خداعا وكرما زائفا. ومعنى هذا أن همّة المعلم لا ينبغي أن تتعلق في إعداده درسه، بموضوع المعرفة قبل أي شيء آخر، بقدر ما ينبغي لها أن تنصبّ حول محاولة التعرّف على مشكلات المتعلم الحقيقية. وفي إطار هذا النمط من العلاقة، يتم حل التناقض الذي يصنعه التعليم البنكي بين المعلم والطالب، بين من يودع وبين من يحافظ. فتتحول العلاقة من معلم في مقابل طالب، وطالب في مقابل معلم، إلى علاقة معلم طالب وطالب معلم. إن الحوار يقتضي أن تكون هناك فضلا عن الحب، الثقة بين الطرفين. وتعني الثقة في هذا السياق، تجرّد المعلم من إرادة الهيمنة أو من التوظيف الإسقاطي والسلطوي للمعرفة، ومن المتعلم الثقة في أن هناك من يحاول مساعدته الفعلية على مواجهة مشكلاته الواقعية.

وفي إطار هذه العلاقة الإنسانية الكاملة، التي قوامها الحب والثقة، يصبح تبادل الكلمات له معنى. ومعناه هنا تحرير الإنسان وتغيير العالم. وباولو فريري، يعيد للكلمة كل قوتها التربوية، ويجعلها أساس تغيير العالم. فالكلمة الصادقة، والمدركة لمضمونها بدقة، والمتعلقة بالمشكلات الحية للناس، تصير سلاحا، باعتبارها توعيهم.

وإذا أردنا الدقة وتجاوزنا الإنشائيات الجميلة، نتبيّن أن بيداغوجيا الحوار التي يقترحاها باولو فريري تتمثل في المراحل التربوية التالية :

- على المعلم أن يدرك في إعداده للدرس طبيعة المشكلات الحقيقية لطلبته

- على المعلم حين توجيهه لأسئلته أن يستخدم معجمية من العبارات واضحة تماما وقريبة من حياة الطالب

- ينطلق الدرس من وضعيات - مشكلة، وتتم مناقشتها بكل حرية

- يتم تحفيز وتوجيه وتعزيز تفكير الطلبة من أجل إبداع حلول ذاتية واتخاذ مواقف نقدية من المشكلات موضوع الدرس.

- ينجح الدرس بقدر ما تتحول المشكلة التي يطرحها المعلم، إلى تحد شخصي للطالب.

- يتم توظيف المعلومات العلمية النظرية المتجمعة لدى المعلم في مناقشة اقتراحات الطلبة وتطويرها وتوجيهها.

- الحلول التي ينتهي إليها الدرس في النهاية، هي عملية بناء مشترك يساهم فيها المتعلم بالنصيب الأوفر، فيشعر أنه نجح في تحدي المشكلة.

إن الفروقات بين هذا النمط من التعليم الحواري والنمط الآخر من التعليم البنكي، كبيرة. ولكن لعل أهمها، أن التعليم الحواري، يكوّن الحرية في التفكير في الوقت الذي يزوّد فيه المتعلم، بالكفايات الأساسية لمواجهة مشكلاته المستقبلية. كما أن التعليم الحواري، له مزية استبعاد أبغض وجوه التعليم البنكي نفورا وهو استعراض المعلومات المملة وذات القطيعة مع حياة الطلبة. وفي النهاية يَفضُلُ التعليم الحواري بكونه لا يهدف إلى التحكم بالآخرين ويجعلهم يقبلون بالواقع كما هو، بنوع من القدرية والحتمية المسلمة، وإنما يقدم الواقع كفعل بشري، أو كمحاولة قابلة دائما للتطوير وإعادة البناء، مما يتيح الأمل بالتحرر.

وفي سياق المقابلة بين المنهجين يقول باولو فريري: «ويتضح من ذلك أن المنهج البنكي يعوق نزعة الإبداع ويجنح إلى التدجين من أجل أن يحول بين الإنسان وممارسة حريته. وعلى العكس من ذلك فإن منهج طرح المشكلات يساعد على الإبداع ويستفز نزعة الفهم والتبصر بحقائق الوجود، وبالتالي فإنه يحقق إنسانية الإنسان لكونه يقوده نحو الإبداع والتطوير. وعلى وجه الإجمال فإن المنهج البنكي وتطبيقاته يفشل في أن يعتبر البشر مخلوقات تاريخية، ذلك في الوقت الذي يعتبر فيه منهج طرح المشكلات حقيقة أن الإنسان كائن تاريخي، نقطة البداية في أي تحرك» (10).

ما هي رهانات التربية الحوارية؟

بداية تتمثل أولى رهانات التربية الحوارية في محاولة تغيير مفهوم التربية، ونقله من دلالة الوسيلة القمعية بيد القاهرين، إلى الوسيلة التحرّرية بيد المقهورين.

ثانيا تتمثل رهانات التربية الحوارية في بناء الوعي اللازم بالعالم والتناقضات الاجتماعية، وفي تنوير العقول، بالمعنى الكانطي للتنوير، أي التفكير الذاتي، وقيادة العقل لذاته بذاته، في استقلال عن أي إرادة خارجية.

ثالثا تراهن التربية الحوارية على دفع الناس إلى فهم قضاياهم الواقعية، فتعيد اهتمام الناس بالمادة التعليمية. وتتجنب التعليم الإسقاطي أو البنكي الجاهز، الذي بدل تحرير إرادة التفكير يعدمها، وبدل استقطاب طاقة الاهتمام يشتتها.

رابعا، تراهن التربية التحررية على مقاومة ما يسميه باولو فريري بـ«الاستغلال» و«الغزو الثقافي» و«ثقافة الصمت» و«القهر» وتحل محلها «التحرر» والتواصل و«الحوار» و«الثقافة الوطنية». كما تحرّر طاقات الأفراد الإبداعية، وتتجاوز روح الاستهلاك التي يزرعها التعليم البنكي، ويقول باولو فريري هنا «إن المشكلة في التعليم البنكي هي شهادة عجز، أما في التعليم الحواري فهي تحد ينتظر الحل».

خامسا، تراهن التربية الحوارية على جعل التغير الاجتماعي ممكنا في عالم سُدّت فيه جميع الآفاق من أجل إدامة القهر. ولا يكون هذا التغيير إلا بالبناء التربوي التدريجي للوعي.

سادسا، تراهن التربية الحوارية أخيرا، على قدرة التربية الثورية، وعلى تحويل الوعي إلى مطالبة شرعية بالحق، وبالتالي تغير الواقع، وبناء المجتمع الديمقراطي، الذي يحاصر القهر ويقاومه.

ما علاقة هذا الطرح اليوم بالمدرسة التونسية؟

غنيّ عن الذكر أن المعطيات التي طرحناها إلى حدّ الآن عن مدرسة باولو فريري، هي شعارات إيديولوجية أقرب منها إلى المخططات الدراسية الواقعية. وصحيح من الناحية التاريخية أن باولو فريري كثيرا ما أتهم بالطوباوية، بل ويعترف بنفسه بهذه التهمة في كتاباته، وخاصة في كتابه «في ظلال شجرة المانغو».

ومع ذلك، فقد كرس باولو فريري جزءا مهما من وقته لتفصيل عناوينه الكبرى إلى برامج عملية. وتحويل شعاراته إلى تفصيلات تتعلق بسير العملية التربوية، من بدايتها وحتى نهايتها. وإذا كانت بلده البرازيل أول مستفيد من أفكاره، خاصة بعد أن ساهم بنفسه في إحداث إصلاح تربوي كبير في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، لما كان مستشارا تربويا في بلدية ساوباولو، فإن عديد البلدان الأخرى قد هبت على أنظمتها التربوية رياح أفكاره، سواء في أمريكا اللاتينية أو آسيا أو حتى أوربا وأمريكا الشمالية. وإذا كانت البرازيل تخطوا اليوم بثبات خطوات عملاقة في بناء نظام تعليمي وطني يؤسس لتنمية اجتماعية أقل قهرا من الماضي، فإنها بفضل نظامها التربوي المتقدم، باتت اليوم عملاقا اقتصاديا قادما إلى ساحة الفعل العالمية بكل اقتدار. وشأن البرازيل في ذلك، شأن كل الدول التي عالجت أنظمتها التعليمية معالجة جذرية، ونجحت في التأسيس لنهضتها الاجتماعية والاقتصادية، على غرار الصين وتركيا والهند.

ومن السخرية أن يحدث إصلاح باولو فريري بالتزامن مع الإصلاح التربوي في تونس بداية التسعينات. ولكن بينما كنا ننتظر من الاصلاح أن يعالج مشاكل منظومتنا التربوية ويطورها، زاد من مرضها وأكثر من عوراتها. فبات أمل البناء للنهوض الاجتماعي والاقتصادي مرتبطا بتجاوز عثرات هذا الإصلاح، وخاصة المتعلق بما عرف بمشروع مدرسة الغد، في 2002.

إن المطلع على سفر البرامج، حيث يتم إعلان

الأهداف أو الغايات الأفقية، لكل مرحلة تعليمية، سوف يجد أن بلادنا لم تُهمل وضع الإنشائيات الجميلة والشعارات الثورية، حول أهداف منظومتنا التربوية، مثل تحرير طاقة الفرد الابداعية، وإدماج المتعلم في محيطه المحلي والعالمي، وغرس اعتزازه بهويته، وتربيته على المواطنة الفعلية، وجعله قادرا على بناء الأحكام العقلانية وغيرها. ولقد كانت إصلاحات 91 بالفعل تتغنى بهذا المأثور الذي استقته من أدبيات علوم التربية، والبيداغوجيات الحديثة، وعلوم التعلم والعلوم الاجتماعية ذات الصلة. والمدهش أن جميع هذه الشعارات الإنشائية الكبرى، تتقاطع جوهريا مع عناصر باراديغم التربية الديمقراطية التي سبق وأن حددناها.

ودون أن نقحم أنفسنا في مسالة التقييم التفصيلي للمنجز التربوي منذ الإصلاحات الأخيرة، فإنه يمكننا الحكم بكل موضوعية، أن تلك الشعارات الكبرى لم تفارق الأسفار التي كتبت بها، ولم تستطع الممارسة الفعلية للإصلاحات التربوية تحقيق أي منها. بل بالعكس قد تكون تراجعت في ميزان هذه الأهداف إلى الخلف، نحو مزيد من الفشل المدرسي كميا ونوعيا، ونحو تكريس التربية الإسقاطية، وتكبيل قدرات الفرد وتطويعه للنظام السياسي الفاسد الذي كان قائما.

وهكذا فإن نظامنا التربوي كان يحمل في داخله إزدواجية، بين الخطاب وبين الفعل. وهي علة رئيسية حدّت كثيرا من تحقيق أهداف الإصلاح. كما أن نظامنا التربوي عانى كثيرا من سوء فهم المشرفين على التخطيط التربوي للمعنى الدقيق لـ «التربية الديمقراطية» أو دمقرطة التعليم. إذا تم فهم هذا الشعار من جهة تقريب التعليم الفني والتقني فقط، ونشره بين الناس كي يتمكنوا من التأقلم مع مقتضيات سوق الشغل فحسب.

ووقع التركيز في ما يعرف بالأقطاب التكنولوجية، ونظام «إمد» على عنصر الكفاءة المهنية، والتوجيه التطبيقي للمواد التعليمية، ولم تسلم من ذلك التخصصات الإنسانية والتربوية، على حساب أي شكل من الأهداف النوعية للتربية الديمقراطية، التي أعلنتها أسفار البرامج.

غير أن النتيجة، قاسية، وهي أن نظامنا خاب في تحقيق الأمرين معا: فشل فعليا في إدماج الخريجين في أسواق الشغل، وكدس العاطلين النوعيين موهما إياهم بأنهم أصحاب شهائد عليا. ومن ناحية ثانية فشل فشلا ذريعا في تربية الإنسان بالمعنى الشامل للتربية. أي تربية الوعي النقدي وتربية القدرات الإبداعية وتربية الكفاءة على مواجهة المشكلات الفعلية والانتصار عليها. ومن المفارقة أن نظامنا التربوي سمى نفسه مغالطة بنظام الكفايات، لكنه لم يكن على مستوى الممارسة سوى نظام قهر الكفايات.

واليوم إذ نقف بعد الثورة أمام أنفسنا من أجل تصحيح نظامنا التربوي، وكلنا وعي وحماسة، فإننا نستحضر أفكار باولو فريري، في أمرين على الأقل:

الأمر الأول: إن دور التربية الأول هو تحرير الإنسان، وهو ليس تحريرا من الحاجة الاقتصادية فقط، بل تحريره من ألوان القهر والاستغلال والغزو الثقافي. ولا يتم ذلك إلا بسعي التربية الديمقراطية إلى بناء إنسانية الإنسان الكاملة، قبل إعداده إلى سوق الشغل، فإذا اعتنينا ببناء الإنسان الكامل، تمكن هذا الأخير بقدراته الإبداعية المتطورة والمُعدّة بشكل جيد، من التأقلم سريعا مع مشكلات السوق والمشكلات الاجتماعية الأخرى في الآن معا.

الأمر الثاني: إن دور التربية تغيير العالم، عبر تغيير الإنسان. ومصطلح العالم هنا يشير إلى عدة دوائر في داخل بعضها البعض. تبدأ الدائرة الأضيق بالعالم الشخصي، ثم الدائرة التي تليها، وتعني العالم الاجتماعي، ثم الدائرة التي تليها وتعني العالم المحلي ثم العالم الوطني فالعالم الكوني. وهو ما يعني أن أي نهوض اجتماعي وثقافي وسياسي يبدأ قبل كل شيء بالنهوض التربوي، أي بالتربية الديمقراطية.

فمتى يحل بأذهاننا براديغم التربية الديمقراطية ويبدأ بالاشتغال الفعلي في الواقع، ونغير ما بأنفسنا، فنقترب من التحرر في عالم لا يعترف إلا بالأحرار؟

الهوامش والإحالات

1) جيل دولوز وفيلكس غاتاري، ما هي الفلسفة؟، ترجمة جورج سعد، دار عويدات الدولية بيروت - باريس، 1993، ص 33

2) يعتبر معجم العلوم الاجتماعية أولا أن أصل العبارة الأجنبي المرادف للنظرية مشتق من الأصل اللاتيني و اليوناني Theoria بمعنى يدرك، والمعنى التقليدي لهذا المصطلح هو أن النظرية مجموعة من المعارف العقلية الخالصة المرتبطة منهجيا، ومنطقيا، وذلك في مقابل التعميمات التجريبية الخالصة. أما المعنى الأكثر دقة، وحداثة، فهو أنها مجموعة من القوانين العلمية والمبادئ والقضايا العامة المرتبطة ارتباطا منهجيا، والتي تتناول بالتفسير، والتحليل ظواهر، وحقائق مترابطة، ومتصلة بموضوع ما. كما تتناول بذلك تفسير التعميمات التجريبية المتصلة بهذا الموضوع، بحيث يمكن عن طريقها الاستدلال على حقائق تجريبية أخرى يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي، وقوانين التنبؤ وفي ضوء هذه النظرية. (معجم العلوم الاجتماعية، تأليف جماعي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1975 مادة نظرية)

3) البرازيل هي البلد الخامس في العالم من حيث الكثافة السكانية. ورغم مساحته الشاسعة، يعرف هذا البلد ظاهرة عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للسكان.

4) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت 1980، ص 33

5) باولو فريري، المصدر السابق، ص 94-95

6) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم - بيروت 198، ص 52-53

7) باولو فريري، تربية المقهورين، ص 55

8) جون ديوي: الدّيمقراطية والتّربيــة وهو مقدمة في فلسفة التّربيــة،

ترجمة متى عفراوي وزكريا ميخائيل ، مطبعة لجنة التأليف والتّـرجمة والنّشر، الطّبعة الثّـانية القاهرة 1954 ص90

9) باولو فريري، تعليم المقهورين، ص 68-69

10) باولو فريري، تعليم المقهورين، ص 61

الدّرس الفلسفيّ ودوره في بناء السّلوك الدّيمقراطيّ

ربوح البشير / جامعي، الجزائر

"أحد أصعب الأشياء بالنسبة لي كمعلم هو أن أعطي طلابي كل ما أعرفه عن الموضوع، وأحاول شرحه بقدر ما أستطيع وبعد ذلك أجعلهم يشعرون بعدم الرضا حول ما قلته أيضاً أو على الأقل الشك به، بعيداً عن حالة الرفضية الآلية، الشكوكية هي الخطوة الأولى لتشيد بناء فوق هاوية. إن لم تستطع أن تلهم طلابك لفعل ذلك، إن لم تسطع أن تحركهم ليفهموا بأن التعليم هو تعليم ذاتي فعلاً وليس قبولا بلا نقاش لما يقوله المسؤول"السلطة" أخيراً، حينها عليك أن تدرك بأنك سلمتهم إلى عبودية فكرية وبالتالي أخلاقية.

إدوارد وديع سعيد.

فاتحــة :

ليس من اليسر أن نضع حدوداً بين مجالات أو دروب التفكر الفلسفي -وفق الصورة الهيدغرية الحداثية للفلسفة- فالأمر هنا والآن، أي من جهة المكان والزمان، يشهد تداخلا رهيبا وتعالقا على درجة عالية من التقاطع بين الدرس في صورته الفلسفية، وارتباطه الوثيق بالتربية ممارسة وتنظيرا، بحيث يندرج الدرس الفلسفي ضمن الخطاب التربوي باعتباره ركيزة من ركائزه وفضاء تتشكل في جوفه الرؤية العقلانية التي عليها نعول في ترسيخ الديمقراطية، قبل أن نتحدث عنها كمطلب وغاية منشودة ونلفها داخل جمل محنطة ومتكلسة في الزمان، يشمئز منها كل سامع حاذق ومتمرس في البراكسيس السياسي.

يعني هذا، وبصورة عامة، أن الدرس في الفلسفة، تمييزا له عن الدرس في باقي المواد التدريسية، يأخذ صورة مخصوصة هي انبناؤه على مفهوم الحوار، بحيث لا يتم تحريك الفضاء التدريسي، إلا اعتماداً على إنشاء علاقة تحاورية بين الأستاذ وطلبته أو بينه وبين باقي أفراد المؤسسة.

إن انتفاء الحوار في الدرس الفلسفي يؤدي مباشرة إلى وأد الدرس في رشيماته الأولى ويتحول بذلك إلى مجرد وصايا كنسية تنزل من عل وتنتشر في الحجرة فتتحول إلى موطن طقوسي خالص. ومنه تكون كل محاولة إلى الحديث عن درس فلسفي على نحو ما هو معهود في الممارسات البيداغوجية مجرد هرطقة

بالمعنى العام لهذه اللفظة، أي أن الحوار هو الذي يمنح للدرس محتواه الديمقراطي الحقيقي كأفق حداثي نريد له أن يتجذر في حياتنا الثقافية والسياسية ، منطلقه الأول هو الدرس الفلسفي سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية ومنتهاه في الفضاء الاجتماعي العام.

تأسيساً على ذلك، كيف يمكن لدرس فلسفي يجري في فضاء مكاني صغير أن يهندس ممارسة سياسية وديمقراطية على مستوى عال من التعقيد والتركيب؟؟ وإذا كانت الممارسة الديمقراطية التي تتمظهر في أشكال عديدة تتحدث من خلالها عن المواطنة والحقوق والواجبات واحترام الآخر ومراعاة الشأن العام أن ترهن مشروعها لممارسة بيداغوجية بسيطة ويومية ؟؟.

التمشي التحليلي :

أولا : الفلسفة والحياة :

لا نحبذ في هذا المستوى من التحليل أن تترسخ عند العامة أو المقبلين على تعلم الفلسفة تلك الصورة التي شاعت بينهم حول الفلسفة كمادة تدريسية تقدم للطالب في السنوات النهائية من التعليم الثانوي في أغلب الدول العربية، حيث استقر في أذهانهم أن الفلسفة هي صاحبة العسر ورديفة اللامعنى وأخت المروق والتمرد، أما ولوجها فهي محاولة محفوفة بالمزالق الفكرية والسلوكية وحتى العقدية. نجد هكذا صورة في حديث أدونيس عن تجربته الأولية مع الدرس الفلسفي، قائلاً: «أذكر أن الدخول إلى قاعة الدروس الفلسفية في الجامعة، كان بالنسبة إلي، نوعاً من الدخول في بيت أشباح. وكانت النصوص التي ندرسها تبدو لي كمثل جثث عائمة، وكان علي، مع ذلك، أن أصغي بدقة إلى الأستاذ يمليها من دفتره الخاص، لكي أتمكن من سماعه ومن نقلها بدقة-استعداداً لدرسها- أعني لحفظها، وردها إليه في الامتحان مكتوبة بلغته هو، وصياغته هو، وآرائه هو. كنت أدخل إلى القاعة وأخرج منها، كما لو أنني أدخل إلى منفى، وأخرج منه. وكان الوقت الذي أمضيه، مصغياً ناقلاً، يبدو كأنه خارج الوقت. هذا الذي كنت أصغي إليه وأدونه كان بمثابة عازل يفصل بيني وبين ما أعيشه يومياً، في حياتي الأليفة، ولم تكن له علاقة بهمومي الجسدية، أو مشكلاتي الجسدية، أو مشكلاتي الذهنية. كنت أتعلم شيئاً لا يعلمني أي شيء. أملأ عقلي بما لا أقدر أن أستخدمه عقلياً. كانت تلك النصوص الفلسفية تشبه ركاماً من الرمل يتكوم في رأسي إلى أن يحين وقت الامتحان، حيث أفرغه على الورق، صارخاً بعد الانتهاء، بفرح كبير: لقد زال العبء. هكذا كنت أتعلم على النقيض مما يرى كانط: لا نتعلم الفلسفة، وإنما نتعلم أن نتفلسف» (1).

تحملنا هذه الرؤية المؤسفة للفلسفة باعتبارها صورة نمطية وثابتة عن الفلسفة لدى أغلب الدراسين المبتدئين، على الدخول في مواجهة معها كونها صورة مضللة عنها، تفتيتها شرط بناء ممارسة فلسفية سليمة من جهة المنهج وقويمة من جهة المبتغى، ممارسة تبني على قاعدة أساسية هي قاعدة «الحوار»، التي تفتت أولا سلطة الأستاذ المهيمن والمتعالي وتجعله مشاركاً في الدرس كفرد ينضاف إلى باقي أفراد القسم، يعترف بوجود أنوات حرة ومسؤولة لها إرادات مستقلة بذاتها تحوز على أفق حياتي مشبع بالأمل والطموح. عندها فقط يمكن أن نسير في طريق ديمقراطي حقيقي، أي أننا، وبصورة أخرى، لا ندعو إلى الحط من قيمة الأستاذ أو نزع الهيبة عنه، هذه مسألة غير مكترث بها على الإطلاق في خطابنا، لأن الهيبة المزيفة والخوف المرضي شكلان من التصرفات السلبية الممقوتة في الممارسة التربوية بتعلة عقابيلها الكارثية.

على هذا الأساس، ومن صلبه، نتوجه صوب الانفتاح على شرط معرفي آخر يتصل انطولوجياً بقاعدة الحوار، وهو شرط السؤال الذي منه ينطلق الحوار في مساره الطويل وغير المحدد سلفاً، بحيث يعترف أدونيس، بعد أن تحدث عن علاقته الصدامية مع الدرس الفلسفي، أن المخرج يكمن في الاهتمام بالسؤال، فهو ينضم : «إلى من يقولون بأن الفكر

الفلسفي ينهض على السؤال، وبأن الفلسفة هي أن تفكر متسائلاً. فأن نفكر فلسفياً يعني، بعبارة ثانية، أن نعيد طرح المشكلات بحيث نعيد خلقها في أفق ما نجهله، ونعمل على استقصائه، إيغالاً في الكشف عن المعاني الأولى لا للأشياء وحدها، وإنما للكلمات أيضاً» (2). وفي اللحظة التي يتم فيها تدشين الفعل الفلسفي بفضل انخراطنا في عملية التساؤل، نكون قبال التسآل عن الحياة برمتها، وعن مشكلاتها المنتشرة في دروبها الصعبة وفي تعاريقها التي لا تنتهي عند تخوم معينة.

وبهذا يكون الدرس الفلسفي قد انفتح على الحياة، وغدا نافذة على قيم جديدة مثل اللامركزية، الاعتراف بالآخر كذات مستقلة لها كرامتها الخاصة بها، التسامح مع المختلف عنا، الحرية في مختلف صورها، المواطنة الحقة، التذاوت في المفهوم الهابرماسي، الانخراط في الممارسة الاجتماعية دون مركب تعالي أو نقص، الإقرار بنسبية المعرفة البشرية وهجران كل شكل من أشكال التعصب الأعمى لدوغمائيات تجاوزها التاريخ. في هذا المضمار يعترف الباحث الجزائري عبد القادر بودومة، بدور الدرس الفلسفي في إنجاز هذا الرهان التربوي/ الديمقراطي حيث يقول: «إننا نؤكد أن الفلسفة أصبحت تعرف ميلادها المتجدد داخل حلقات التدريس والدرس الفلسفي، باعتبارها تراثاً لا راهنياً Inactuel بالإضافة، إلى كونها معرفة تختلف عن بقية المعارف الأخرى التي تميز بدورها بالجاهزة في تقديم المعارف. إن تدريس الفلسفة إذا هو بمثابة إمكانية خلق الأفكار والمعرفة، إنها هذا الانفتاح، السبيل والآفاق بتراث يجسد فعل التفكير» (3).

أما الدافع الثاني، الذي ينسجم مع بحثنا عن علاقة الفلسفة بالحياة وزخمها، فإنه يتموقع أساساً في رغبتنا الملحة على تنزيل الخطاب الفلسفي من عليائه التي استقر فيها ردحاً من الزمن وسكنها كمقام خالد لا يبرحه إلى أي جهة أخرى، أعجبته المسائل النظرية الخالصة واستسهل إشكالاتها، يحتفظ لها بمضمونها ويبحث لها عن أردية لغوية جديدة دون أن يجرؤ على تغيير المحتوى، رؤية تقديسية للفلسفة نهايتها القطع مع الواقع الإنساني الحي والمتحرك، والذي يشتغل على هذا النحو يسمى عند الفارابي بالفيلسوف البهرج، ومنه يرى أستاذنا فتحي التريكي أن هذا النوع من الفيلسوف قد: «هيمن عندنا في المجال الفلسفي والفكري، إذ أصبحت الفلسفة تقاس بمدى قدرة الفيلسوف على إعادة صياغة النظريات والأفكار الخاصة بالفلاسفة الكبار دون أن يكون هناك ربط حقيقي بمشاغل الفرد اليومية في مجتمعه. أما الذي يحاول توجيه الفلسفة وجهة أنتربولوجية مستغلاً مفاهيمها وتصوراتها للبحث في المجالات العامة والتطبيقية فهو لا يعدو أن يكون -عندهم- مفكراً لا غير، وذلك في أفضل الحالات. إن لم ينعت بأوصاف بذيئة» (4).

أما القطع مع الفيلسوف البهرج، لا يمكن أن يعدو مجرد عملية يسيرة وسهلة المنال، بل هي على النقيض، على درجة كبيرة من العوص، لأنه يسعى إلى الاختباء في أدوار معينة يعتقد واهماً أنه يؤدي دوراً اجتماعياً متميزاً، فإذا: «اخرج من برجه سيحاول كالخطيب في أثينا القديمة، نيل إعجاب الناس وذلك للهيمنة والسيطرة وإرضاء غريزة النفس والاعتداد بها، وهذا سبب من أسباب عدم قدرة الفيلسوف عندنا على التأثير الحقيقي في المجتمع. وهي حالة قد يتم تشجيعها، سياسياً وثقافياً واجتماعياً ودينياً، لأن الفيلسوف البهرج يحتقر العامة ويتوجه إلى خاصة الخاصة، بل يعيش تحت وابل النظريات الكبرى يحاول فهم جزئياتها... فيكون بدون تأثير مباشر على الأحداث» (5).

الانتقال بذلك من الفيلسوف البهرج إلى الفيلسوف الكامل، يفهم عند أستاذنا التريكي على أنه خطوة ضرورية وملحة وحيوية من أجل إعادة الفلسفة إلى طريقها السوي، فقد: «آن الأوان أن نعود إلى تطوير الفلسفة بمعناها الحقيقي، تلك التي تهتم كما يقول الفارابي «بالفضائل النظرية أولاً ثم بالفضائل العملية». فالفلسفة هي عملية تشخيص واقع الإنسان ومقتضياته ومستتبعاته بأدوات نظرية وطريقة بحثية نقدية»(6).

ثانيا : الدرس الفلسفي الديمقراطي.

على هدي هذا الفرض التحليلي الذي تحدثنا فيه عن الشروط المعرفية من حوار وتساؤل التي بها تنفتح الفلسفة على الحياة، أو أن الحياة هي التي ترتحل إلى الفلسفة، نستطيع أن نتوجه صوب الإمساك بمواصفات الدرس الفلسفي في جوهره الديمقراطي:

1- الانفتاح :

لا يمكننا تحت أي ظرف من الظروف أن نبعد الدرس الفلسفي كممارسة ضرورية للحياة وللديمقراطية عن منظومة التربية بمحتوياتها المعرفية من برامج ودروس ونشاطات مختلفة، فالانفتاح على الحياة يبدأ قبل ذلك بالانفتاح على هذه المنظومة المركبة، دون أن يعني ذلك تفكيك المنظومة، أو ذوبان الممارسة الفلسفية داخل مسارات تعليمية متشابكة، إذ يجب : «ضمان وتطوير ما ندعوه في الغالب، «الخصوصية» المهددة للمادة الفلسفية، ومواجهة عملية تشتيتها، إن لم نقل تذويبها، داخل تدريس العلوم الاجتماعية أو الإنسانية، وداخل تدريس اللغات والآداب أيضاً، كما هو الشأن في فرنسا» (7).

بل يعني عندنا، أن تنفتح الفلسفة على جميع المواد، وأن تحافظ في ذات الوقت، على هويتها المخصوصة، وهي نشاط جدلي بامتياز يحوي في جوفه القضية ونقيضها، مما يدفع بالدرس الفلسفي إلى تخوم التقاطع معها والتداخل المعرفي الذي يغنيها وينميها في حركيتها التاريخية. إذ هي دوما في حال الترحال الدائم من موقع إلى آخر ومن فضاء إلى أفق جديد وطريف، لأن : «الفلسفة والهوية الفلسفية، هما أيضاً اسمان لتجربة تعرض نفسها داخل المماثلة عموما، أي تشرع في الرحيل، فهي تقع في مكان لم تحدث فيه، هناك حيث المكان غير طبيعي وليس أصليا ولا معطى» (8).

هذا الترحال في صورته الايجابية ينطلق من مطالبة الفلسفة : «بالانفتاح على كل التداخلات بين المواد دون أن تفقد هويتها، فلأنها لا تخضع كمادة من بين المواد، للتعاملات الهادئة والمنتظمة بين معارف ذات حدود مضبوطة أو مساحة موضوعات قابلة للتعيين» (9). انفتاح يغذي الهوية الفلسفية ويعزز التلاقي المعرفي، دون أن يترك ندوبا على الجسد الفلسفي التعليمي، أو أن يسجنها في أطر كلاسيكية يستمتع بها الفيلسوف البهرج، وينفر منها الفيلسوف الكامل.

2 – الحداثة :

استحالت الحداثة في مختلف تمظهراتها مطلباً إنسانيا وحضاريا، انشغلت بها الأنفس كونها غاية حضارية فرضت نفسها على الساحة الفكرية المعاصرة، والحداثة في تعريفها العام تشير إلى : «عوامل القطيعة والتحول والتغير داخل المجتمع. فهي نموذج فكري، تأسس وترعرع في الغرب، مباشرة بعد عصر النهضة، وارتكز على مفهوم العقل المنظم لكل نشاطات الإنسان داخل المجتمع، سواء تعلق الأمر بالعلم أو بالتقنية أو بالتنظيمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإدارية. لذلك يتم الحديث عن المجتمع العقلاني، الذي يتحكم فيه العقل في النشاط العلمي والتقني وأيضاً في أنشطة الحكم وإدارة الأشياء» (10). وفي مضمون هذا التماشي مع مسيرة الحداثة، فإن الدرس الفلسفي مطالب بتثوير الأسئلة الحداثية يأتي في مقدمتها سؤال الديمقراطية : «بما هو سؤال الحرية والمواطنة والتعددية والتسامح، يرتبط أساساً بمسألة السيادة والاعتراف: سيادة الشعب عبر هيآته وممثليه، وارتقائه إلى مستوى المسؤوليات الوطنية» (11).

هذا السؤال يتقاطع مفصلياً مع مسألة الاعتراف بالآخر كشرط حداثي للمواطنة في مجتمع يعيش أزمات عديدة تفصل بينه وبين التقدم الحقيقي، لأن : «الاعتراف بالآخر وباختلافه وتبني التسامح مبدأً للإقرار بقيمة وأهمية تصوراته ومعتقداته، يجسد ما يسمى بالثقافة الديمقراطية التي تقوم على فكرة المواطنة، أي حق المشاركة في تدبير شؤون المجتمع بشكل مباشر أو غير مباشر، في إطار من الحرية والاحترام المضمونين

من طرف مؤسسات المجتمع. ويقتضي هذا الأمر قيام تربية ديمقراطية، تشجع المبادرة والابتكار والابداع والثقة بالنفس والانفتاح على الغير، ولا يمكن لهذه التربية أن تنمو، إلا في إطار مجتمع منفتح» (12).

لهذا كان لزاما على الدرس الفلسفي أن يعالج مسائل حداثية ترتبط مباشرة بحياة الفرد وبذلك تكون ملتصقة بواقعه الحي، فـ : «مفاهيم من قبيل: الحجاج، العقل، الحق، الذات، التواصل، السلطة، الإبداع، الحداثة، يمكنها أن تساهم في تكوين وتكريس ثقافة ديمقراطية تسمح فعلاً بإنماء شخصية المتعلم وتبنيه لقيم الاستقلالية والمسؤولية» (13). كي نبني شخصية ديمقراطية في مصنع الدرس الفلسفي وندفع به إلى معمعة الواقع الاجتماعي.

غير أن حديثنا عن درس حداثي لا يعني بأننا نريد أن نحاكي حداثة غربية خالصة، تلك رؤية تجاوزتها القراءات الفلسفية الجادة والرصينة، لأن الحداثة المعاصرة حداثات متعددة كل واحدة تمتلك معياريتها من داخلها، مرتكزة على مفهوم المغايرة، فـ : «نمط من الولادة خارج ذواتنا القديمة. ولذلك فإن البرنامج الوحيد لا يمكن أن يكون شيئاً آخر سوى الحرية، ولكن في معنى مخصوص: حرية أن نكون محدثين على طريقتنا. والحرية في أن نستعمل القدرة على الحداثة بوصفها أفقاً مفتوحاً لأنفسنا أو الحرية في أن نغاير المحدثين في نمط احتمالها لحداثتنا» (14). حداثة نابعة من صلب وجودنا الحر.

المعقولية وخصائصها :

على ذات الطريق المعرفي، يحرص الفيلسوف التونسي «فتحي التريكي» على الاهتمام بالطابع المعقولي للممارسة الفلسفية، فمن حيث الأساس : «لا يختلف اثنان في التأكيد على معقولية الفلسفة، إذ أنها كانت وما زالت ذروة التأمل العقلاني، لهذا فهي تبدو الآن كظاهرة مصاحبة وملازمة لتطور العلوم والفنون والآداب» (15). أي أن العودة إلى العقل هي العامل الجوهري، بطابعه المعياري، في تحديد مستوى النقاش الفلسفي داخل الدرس، مؤدى ذلك أن الاشتغال على المواضيع الفلسفية يجب - بصورة كانطية - أن يخضع لمحكمة العقل. غير أن إنجاز هذا المشروع، يقتضي منا، انسجاما مع قراءة الفيلسوف فتحي التريكي أن يكتسي الدرس الفلسفي الخصائص التالية :

1- التحديد :

ويقصد به، التوجه صوب التعامل مع مسألة المفهمة، كما لو أنها مسألة مصيرية في الفعل التدريسي، لأنه من واجب أستاذ الفلسفة أن يهتم بهذه : «العملية التحليلية الشائكة التي تعتمد تفسير الكلمات ودراسة المفاهيم في صيرورتها وتكوينها وتحولاتها» (16).

2 - النقد :

إن الفعل الفلسفي في جوهره يرتكز على النقد، باعتباره الضامن الأساسي لديمومته، كي تستمر الفلسفة في التواجد داخل فضاء الإنسانية العام، ومن ثمة يرى أستاذنا فتحي التريكي أن : «الميزة التي يتحلى بها الخطاب الفلسفي والتي تتجاوز التحديد هي منطق النقد والدحض الذي يحرك الفكر الفلسفي ويهيئ السؤال لمحاولة الإجابة الصحيحة» (17). ويمكن أن نضيف -حسب التريكي- خصائص أخرى مثل التوضيح، التشخيص، التنظير، وهي في الأصل خصائص مترابطة فيما بينها، تشكل في نظره الشروط المفصلية لأي خطاب، وكذلك : «الوظائف الأساسية للتفكير الفلسفي عامة تجعل من الخطاب الفلسفي خطاب التنوير والوضوح وطريق الأمل في مجتمعاتنا العربية حيث ارتبط التفكير بالايديولوجيات المختلفة، كالايديولوجيا التكنوقراطية التي باسم الممارسة التقنية تنادي بانقراض الفلسفة بما أنها «حديث صالونات» أو كالايديولوجيا الإسلامية المتطرفة التي ترى أنها دخيلة على مجتمعاتنا وخطيرة على عقائدنا»(18).

خلاصة :

ترشدنا القراءة السابقة أن الدرس الفلسفي عندما يكتسب ويفوز بهذه المكاسب الفلسفية، كمكسب الانفتاح ومطلب الحداثة التاريخية وخاصية المعقولية بمواصفاتها المتعددة، يقودنا إلى اعتباره المحضن الأول الذي يتبلور فيه السلوك الديمقراطي، ومنه نستطيع أن نحدث عن جيل ديموقراطي طلائعي يتبنى الديمقراطية كخيار استراتيجي للأمة، بعد أن انغرست فيه الديمقراطية تربوياً بفضل الدرس الفلسفي وخصائصه المنتظمة أصلاً في كينونته التربوية.

المصادر والمراجع

1) أدونيس، شهادة، مقال ضمن كتاب جماعي ، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، الطبعة الأولى ١٩٩٠، دار الغرب الإسلامي، لبنان.

2) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010

3) عبد القادر بودومة، فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كانط- هيغل- نيتشه. مركز البحث في الأنثروبولوجية والاجتماعية والثقافية، مؤلفات وأعمال ملتقى: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وهران 14-15 -2002

4) عز الدين الخطابي، أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، الدر العربية للعلوم ناشرون، منشورات ضفاف- منشورات الاختلاف، الطبعة 1، 2009.

5) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، الدار المتوسطية للنشر، بيروت، تونس، سلسلة الكوثر، الطبعة 1، 2009

6) فتحي المسكيني، الهوية والحرية، نحو أنوار جديدة، دار جداول، لبنان، الطبعة الأولى 2011.

الهوامش والإحالات

1) أدونيس، شهادة، مقال ضمن كتاب جماعي ، تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي، الطبعة الأولى 1990، دار الغرب الإسلامي، لبنان، ص 290.

2) أدونيس، المرجع نفسه، ص ص 291، 292.

3) عبد القادر بودومة، فلسفة الأستاذ في مقابل أستاذ الفلسفة كانط- هيغل- نيتشه. مركز البحث في الأنثروبولوجية والاجتماعية والثقافية، مؤلفات وأعمال ملتقى: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وهران 14-15 -2002، ص 43.

4) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، الدار المتوسطية للنشر، بيروت، تونس، سلسلة الكوثر، الطبعة 1، 2009، ص 22.

5) فتحي التريكي، المرجع نفسه، ص ص 22، 23.

6) فتحي التريكي، ص 23.

7) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص 35.

8) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، المرجع نفسه، ص 35.

9) جاك دريدا، عن الحق في الفلسفة، ترجمة عز الدين الخطابي، المنظمة العربية للترجمة، لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص 35.

10) عز الدين الخطابي، أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، الدر العربية للعلوم ناشرون، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف، الطبعة 1 2009، ص 56.

11) عز الدين الخطابي، أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، المرجع نفسه، ص 65.

12) عز الدين الخطابي، أسئلة الحداثة ورهاناتها في المجتمع والسياسة والتربية، المرجع نفسه، ص 76.

13) عز الدين الخطابي، المرجع نفسه، ص 78.

14) فتحي المسكيني، الهوية والحرية، نحو أنوار جديدة، دار جداول، لبنان، الطبعة الأول 2011، ص 213.

15) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، الدار المتوسطية للنشر، بيروت، تونس، سلسلة الكوثر، الطبعة 1، 2009، ص 205.

16) فتحي التريكي، المرجع نفسه، ص 206.

17) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، المرجع نفسه، ص 206.

18) فتحي التريكي، فلسفة الحياة اليومية، المرجع نفسه، ص 207.

الديمقراطية ورهانات التربية

مراد الشابي/ باحث، تونس

لا يعدّ مطلب الديمقراطية جديدا في الفكر العربي فقد طرح المصلحون في عصر النهضة مسألة نظام الحكم لمواجهة ما عرفته البلاد العربيّة من تخلّف لكنّهم عوّلوا على السّلطة السّياسيّة ولم يعولوا على المجتمع (الذي لم يكن مستعدّا ربّما بسبب انتشار الجهل بين السكّان وبسبب بنيته...) ونحن اليوم عندما نربط بين الديمقراطيّة والتربية نحاول أن نتخذ منطلقات جديدة تنبع من المجتمع، ولعلّ انتشار التعليم وارتفاع نسبة التمدرس من أهمّ الدّوافع لتبنّي هذا النهج. ولكن تبقى الثورة التي حدثت في دول «الربيع العربي» الدافع الأبرز للتعويل على المجتمع في تحقيق أسباب التقدّم وفي مقدّمتها الديمقراطيّة. فقد أثبتت مجتمعات هذه الدّول قدرتها على إحداث التغيير الذي عجزت عن تحقيقه النخب السياسيّة عن جهل أو عن تواطؤ. لذلك فلا مناص اليوم أمام النخب والمثقفين من الالتجاء إلى المجتمع لتحقيق برامجها الثقافيّة والسّياسيّة والاجتماعيّة.

إذا كانت الدّيمقراطيّة في مفهومها السّياسي البسيط تعني حكم الشعب فإنّها حين ترتبط بالتربية تحيل على معان عديدة لعلّ من أهمّها العدالة وحريّة التفكير والتعبير والمساواة في الحقوق والواجبات...

فكيف تحقّق التربية مطلب الديمقراطيّة؟

بدءا لا بدّ من تحديد مفهوم التربية وأنواعها. والمفهوم الذي تبنيناه هو ذلك الذي يعتبر التربية عملا يرمي إلى تعليم جملة من المهارات والمعارف والقيم الضروريّة للاندماج داخل المجتمع فـ«التربية تتمثّل في ذلك العمل الواعي أو اللاواعي الذي يقوم به الكهول إزاء الأطفال قصد تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم التي يراها الأولون صالحة للاندماج داخل المجتمع. فكل تربية هي قبل كل شيء تمرير للمعارف والقيم والرموز من جيل الكهول إلى جيل الأطفال، وهو تمرير يهدف أساسا إلى تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعيّة» (1). لكن هذا التعريف يثير إشكالا عندما يتعلّق الأمر بالديمقراطيّة. وهو التالي :

كيف لمن لم يعرف الديمقراطيّة ولم يمارسها أن يعلّمها لسواه؟

بقطع النظر عن الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن نقف على نوع التربية التي نعنيها. إنّها تربية واعية إراديّة تعي منطلقاتها وغاياتها. وهي تختلف عن التربية اللاإراديّة التي تحقّق أهدافها دون وعي. فالتربية في هذا السّياق هي ذلك النشاط الواعي الذي يريد أن يغرس الديمقراطيّة في النشء

وهذه التربية الواعية لا تُحقق إلاّ داخل مؤسّسات ترسم برامجها وأهدافها وتمتلك الوسائل الكفيلة بتحقيقها. ومن أهم هذه المؤسّسات، المؤسّسة التعليميّة التي يمكن أن تقدّم للمتعلّمين مادّة تتضمّن مفاهيم ديمقراطيّة وتعزّزها وتثريها وتحثّهم على التحلّي بها. فالمدرسة من أهم عناصر التنشئة الاجتماعيّة التي تقدّم المعرفة ولكنّها تستطيع أن تمرّر في الأثناء جملة من القيم الديمقراطيّة من خلال تكريس فكرة المواطنة والتشجيع على المشاركة الايجابيّة في الشّأن العام... كما أنّ المدرسة هي الأقدر على إحداث تغيّرات بنيويّة في فكر المتعلّمين لأنها تكسبهم القدرة على التفكير المنظم والاستنتاج فتؤهلهم لتقبل فكر الاختلاف واحترام حقوق الانسان وما إلى ذلك من قيم كونيّة تنهض عليها الديمقراطيّة.

إنّ المؤسسة التعليميّة تدرّب المتعلّمين من خلال تكثيف حصص التواصل الشفوي على صوغ الأسئلة المناسبة والإجابة عنها بدقّة كما تدرّبهم على الإنصات وتقبّل الآراء المغايرة وبذلك تؤسّس لعلاقة أفقية بين أطراف العمليّة التربويّة وتجعل المتعلّم شريكا لا مجرّد متقبّل وهو ما يجعله ينخرط في ممارسة ديمقراطيّة يتبناها لاحقا ويدافع عنها فـ «بقدر ما تحقّق تربية هؤلاء على حقوق الإنسان والديمقراطيّة تتوفر ظروف الأمان والاطمئنان في المجتمع وتنمو القدرة على احترام هذه المبادئ والدّفاع عنها في كلّ مجالات النشاط (2)". بيد أننا لا نستطيع الاستمرار طويلا في تمجيد دور المدرسة في التربية على الديمقراطيّة إذ قد تتبنّى هذه المؤسّسة خطابا لا يؤسّس للديمقراطيّة، مثل النظرة الدونية للمرأة كما انّ المدرسة يهدّدها من خارجها الخطاب الذي تتبناه وسائط معرفية وتربوية أخرى لا تؤمن بدور الفرد وتسعى إلى إخضاعه وتهميشه. فهل يمكن للمؤسّسة التعليميّة أن تصمد أمام وسائل الإعلام التي باتت تشكّل آراء ومواقف كثيرة من المتابعين لها وهل تستطيع المدرسة اليوم أن تحتفظ بدورها التربوي إزاء قدرة وسائل التواصل الاجتماعي على بلورة الأفكار والمواقف والسيطرة على الفضاء العام إلى حدّ بعيد ؟

لا شكّ إذن أنّ المؤسّسة التعليميّة تحتاج إلى مؤسسات أخرى تدعمها وتسندها كي تستطيع النهوض بدورها ولكن ذلك لا يعني تجاهل وسائل التربية العفويّة أو اللاإراديّة فهي تمتلك النجاعة الكافية لتمرير قيم العدالة والمساواة وحقوق الانسان وكلّ ما تعنيه الديمقراطية من قيم سامية داخل المجتمع تمهّد لإحداث تحوّل سياسي يرسّخ الدّيمقراطيّة على أسس ثابتة وسليمة بعيدة عن كلّ إسقاط. فالتربية وحدها الكفيلة بتجذير الديمقراطيّة في عقول الناس وتأهيلهم لممارستها والدّفاع عنها كلّما اقتضى الأمر. ولكن كيف يتسنّى حشد كلّ وسائل التربية لتكريس الديمقراطيّة ؟ فليست المدرسة سوى جزء من العمليّة التربويّة التي يمكن التعويل عليها.

لا بدّ من توظيف وسائل الاتّصال الحديث بشتى أنواعها لتمرير مبادئ الديمقراطيّة وقيمها إلى جانب تفعيل دور الأسرة للاضطلاع بدورها التربوي في التنشئة على الديمقراطيّة من خلال تبني أسلوب الحوار واسترجاع دورها من وسائل الإعلام.

إنّ العلاقة بين التربية والديمقراطيّة وطيدة فلا ديمقراطيّة دون تربية توفّر فرصا متكافئة للمتعلّمين وتتبنى قيما ديمقراطيّة لكن العمليّة التربويّة تطوّر وسائلها يوما بعد آخر ولئن كان ذلك مؤشّرا على ما تشهده من نجاعة وجدوى في بناء الأفكار والمواقف إلاّ أنّ هذا التطوّر المطرد يضع أطراف العمليّة التربويّة أمام صعوبات عديدة لعلّ أهمّها صعوبة التّواصل فيما بينهم، وهو ما يحول دون تمرير قيم ومبادئ وسلوكات متماثلة ومتطابقة من جيل إلى آخر. قد يكون ذلك أحد مظاهر الديمقراطيّة التي تتيح تعدّد الأنماط التربويّة ولكنّه في الوقت نفسه يبعث على الخشية من تعثّر العمليّة الدّيمقراطيّة فليست كلّ الأطراف الساهرة على الوسائط التربويّة الحديثة تقبل بالديمقراطيّة فهي تزعج العديد منهم لذلك يَسْعَوْنَ إلى تمرير خطابات مناهضة لها من خلال الترويج لفكر يلوذ بالماضي ويتجاهل الرّاهن ويعتصم بالذات ويرفض الآخر.

إنّ العلاقة بين التربية والديمقراطيّة وطيدة فهما متلازمان إذ لا تربية بدون ديمقراطية ولا ديمقراطية بدون تربية. وطالما أنّ الديمقراطيّة هي حكم الشعب والتربية هي نقل جملة من القيم والمفاهيم والسلوكات من جيل إلى جيل. فإن إحداهما تفضي إلى الأخرى ذلك أن شعبا لم يترب على الديمقراطية ولم ينتجها أفراده لا يستطيع أن يمارسها وأن يحافظ عليها. من هنا تأتي أهميّة النظر المتجدّد في التربية من حيث أدواتها وأساليبها وأدوارها المنوطة بعهدتها ومن هنا يتسنى القول إنّ الديمقراطيّة تتحقّق كلّما كانت التربية وسيلة لها وأداة من أدوات تحقيقها فهي الطريق الذي يقود إليها ويفضي إلى ممارستها والدّفاع عنها لذلك فإنّ التربية يجب أن تحظى بالعناية اللازمة في كلّ مجتمع يطمح إلى أن يكون ديمقراطيّا «فلم يعد الأمر يدور بتاتا حول التساؤل مع أفلاطون حول شروط إمكانيّة تدريس الفضيلة مثلا وإنما صار بالأحرى يتعلّق بمعرفة كيف يمكن لنظام تربوي ما أن يجعل من كائن قاصر في الأصل كائنا بالغا بلوغا تامّا في نهاية مسار تربوي ما. بتعبير آخر كيف تكوّن الإنسان ليصير إنسانا باستعماله كل شيء للتعبير عن استقلاله الذاتي أي عن قدرته على التفكير والإحساس والحكم والفعل بنفسه ؟» (3). لكن النقطة الأهم في هذه المسألة. مسألة التربية والديمقراطيّة، هي تلك التي تحيل على آليات تحقّق الدّيمقراطيّة وليس مجرّد الوقوف على مظاهرها وتجلّياتها. من هنا يمكن العودة إلى هذه المسألة للبحث في آليات اشتغالها للوقوف على أسباب إخفاق العرب في بناء مؤسسات ديمقراطيّة وتحقيق نظم سياسيّة ديمقراطيّة.

إنّ العلاقة بين التربية والديمقراطيّة ليست جديدة في الثقافة العربيّة، فقد ظهرت منذ بدايات النهضة مع المصلحين فلم يكن الطهطاوي سوى مربّ رافق بعثة محمد علي باشا من مصر إلى باريس كما أنّ خير الدّين التونسي كان مصلحا لم يغفل دور التربية "فقد نظّم التعليم من خلال إنشاء المدرسة الصادقيّة 1875 المعدّة لتخريج الإطارات اللازمة والمؤهّلة للمدارس الحربيّة والإدارة» (4). ولكن هل أدى ذلك إلى نهضة أو إلى إصلاح؟

لقد عرفت البلاد التونسيّة إصلاحات هامّة تمثّلت بالخصوص في كتابة عهد الأمان 1857 الذي أفضى إلى دستور 1861 ولكن هذه الإصلاحات وغيرها لم تحقق النهضة. هذا الفشل وإن بدا للبعض نسبيّا إلاّ أنّه يطرح سؤالا جوهريّا حول أسبابه وهي وإن تعدّدت إلاّ أنّ أهمها، حسب اعتقادنا، هو توظيف المصلحين للتربية من أجل ترميم مؤسسة السلطة القائمة آنذاك والتغافل عن بناء ديمقراطية حقيقيّة تلبّي حاجة الشعب ولا تتآمر عليه لصالح حكّامه، وهو النهج عينه الذي سارت عليه دولة الاستقلال حين سعت إلى بسط سلطتها على جميع المؤسسات دون استثناء، ممّا أفضى إلى الديكتاتوريّة. وكذا الشأن بالنسبة إلى دول عربيّة أخرى ادّعت أنّها تؤجّل الديمقراطيّة لصالح برامجها التنمويّة أو لمجابهة "عدوّ الأمّة" متجاهلة أنّ التنمية الحقيقيّة لا تتمّ دون ديمقراطيّة وأن العدوّ الحقيقيّ المتربّص "بالأمّة" هو الديكتاتوريّة.

إنّ دور التربية اليوم هو تقديم مفاهيم الديمقراطيّة المتعدّدة التي تختلف وفق ارتباطها بالظواهر التاريخيّة والماديّة، ولكنّها في إطار هذا الجهد المعرفيّ مدعوّة إلى ترسيخ جوهر الديمقراطيّة القائم على المشاركة في الحكم واتّخاذ القرارات والتعدّديّة السّياسيّة والفكريّة... بيد أنّ المهمّة الأبرز للتربية.

تكمن في ربط الأفراد بواقعهم على نحو يجعلهم يدركون أنّ الحقيقة اكتشاف دائم ومتجدّد وأنهم قادرون على المشاركة في صوغها تماما مثل غيرهم، فهم أحرار إلى ذلك الحدّ وفرصهم متكافئة، ولا مجال لوصاية على أفكارهم فـ«التحوّلات السريعة التي شهدها المجتمع اليوم وتقدّم البحوث والدراسات في مجال نموّ الشخصيّة لفتت الانتباه إلى أنّ المدرسة مدعوّة إلى القطع مع التكوين التراكمي ولم يعد من المسموح لها تجاهل ما يدور حولها من ثورة عميقة في هذا المجال

ومواصلة عملها في معزل عن تأثيراتها. بل هي مدعوّة إلى أن تصبح «منشأة» منتجة للذكاء وفضاء لإعداد الناشئة والارتقاء بهم إلى مرتبة المواطنين القادرين على بناء كيانهم الشخصي والاجتماعي بمسؤوليّة واستقلاليّة» (5). ولكن كيف للتربية أن تنهض بهذا الدور في إطار مرجعيّة ثقافيّة تمجّد السّلطة. متجليّة في شخص الأب أو العرش أو العائلة لينتهي بها المطاف عند سلطة سياسيّة ترضى عنها بقدر ما تقمعها.

هذا الإشكال الذي يواجه التربية في علاقتها بالديمقراطيّة يمكن أن ننظر إليه من زاوية أخرى تؤكّد ضرورة أن يكون الطريق إلى الدّيمقراطيّة "تربويًا" فالتربية تؤسّس للفكر من داخل الإنتاج الاجتماعي إلى جانب قدرتها على الانفتاح على نماذج أخرى أثبتت جدواها وهو ما يؤصّل الدّيمقراطيّة في تربتها الاجتماعيّة ويحافظ على مبادئها الكونيّة.

إنّ هذا الدّور الذي تستطيع التربية وحدها القيام به هو الذي جعل السلطة دائما تحاول بسط يدها على التربية فهي تريد إخراج الشعب من دائرة السياسة، تريد شعبا سلبيّا هَمُّ أفراده أن لا يجوعوا وتدرك أنّ «من يريد أن يتحكّم في النفوس والعقول عليه أن يتحكّم في المدرسة على حدّ عبارة لوثر» (6). هنا يلبي التعليم حاجة الأفراد إلى اكتساب مهارات تؤهلهم ليكونوا مجرّد تقنيين يجيدون الأعمال التي يكلّفون بها.

لذلك فإنّ التربية في العالم العربي أمام تحدّيين: أوّلهما يتمثّل في إكساب الأفراد معارف، لا تكون كافية لمواكبة تطوّرات العصر فحسب وإنّما تكون إضافة إلى ذلك متّصلة بواقع المتعلّمين قادرة على تأهيلهم لخوض غمار الحياة والمساهمة في تطويرها كلّ من موقعه. وبذلك تلبّي التربية حاجة الأفراد الحياتيّة اليوميّة وتدفعهم عبر الفعل الواعي نحو آفاق معرفيّة أرحب تكون ذات جدوى لبناء مستقبل أفضل.

أمّا التحدّي الثّاني فيتمثّل في إدراجهم ضمن سياق ديمقراطي يخوضون غماره أثناء التعلّم وذلك من خلال إطلاعهم على المفاهيم المتّصلة بالديمقراطيّة وعلى نماذج من التجارب الديمقراطيّة في العالم والوقوف على ما بينها من فروق وذلك بالتوازي مع تعويدهم على الممارسة الديمقراطيّة في جميع أطوار التعلّم وكافة مستوياته لتصير ممارسة يوميّة ترسّخ لديهم وترافقهم خارج أسوار المدرسة إلى كافة أنحاء الحياة.

الهوامش والإحالات

1) شبشوب (أحمد) : علوم التربية، تونس 1986، ص8 .
2) التربية على حقوق الانسان والديمقراطيّة في الوطن العربي، منشورات المعهد العربي لحقوق الانسان 192 ط1 ،ص 82 .
3) شباك(المصطفى) : الحداثة والتربية ،ترجمة : محمد أسليم . السلسلة البيداغوجيّة، دار الثقافة - الدار البيضاء . ط1 ،1940.
4) الكبسي (محمد علي) في النهضة والحداثة : سيراس للنشر، ص 42 .
5) المركز القومي البيداغوجي: النشريّة التربويّة، عدد4 ديسمبر 2004.
6) التربية والمواطنة في العالم العربي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصاديّة والاجتماعيّة، تونس 2005، ص 71.

ثروة البشريّة في ثورة النّظريّة

ناجي الحجلاوي/ باحث، تونس

التّربية الدّيمقراطيّة زوج اصطلاحي أصيل ودخيل، يستوجب من الدّارس تحديد ملامح كلّ طرف منه من أجل وضع إصبعه على ما بينهما من علاقات ووشائج. وفي إطار هذا الزّوج الاصطلاحي نتناول إشكاليّة نستنبطها من رحمه باعتبار العلاقة السببيّة الكامنة بين مقتضيات التّربية والدّيمقراطيّة من جهة، وما يتولّد عنهما، من جهة أخرى، من ثورة نظريّة عليقة بالبنى الثّقافيّة تفضي إلى تحقيق الثّروة الحقيقيّة المتجسّدة في بناء الذّات الّتي تُعتبر أهمّ رصيد في بناء صروح الحضارة، علما بأنّ التّعلّم لا يقتصر على سنّ معيّنة أو مرحلة من العمر، بل هو عمليّة مستمرّة ما استمرّت الحياة (1).

وإذا كانت الثّورة في العالم المتخلّف الضّعيف اقتصاديّا واجتماعيّا يثير الكثير من اللّبس باعتبار ربطها باللاّنظام والفوضى والتّمرّد على القانون، فإنّ الثّورة المقصودة هي ثورة ثقافيّة تستهدف تحرير الإنسان وتوجيه طاقاته نحو الأفضل من خلال تغيير العالم الّذي يعيش فيه (2). وحينئذ تمثّل الثّورة عملا تربويّا تعليميّا لأنّها في جوهرها إنجاز ثقافيّ يؤطّر وعي النّاس ويذلّل العراقيل الّتي تقف أمامهم وتحول دون تحقيقهم لأهدافهم المختلفة والمتنوّعة.

يتمتّع الإنسان بطبيعة أصليّة، وهو بالتعلّم والتّربية يكتسب طبيعة أخرى لأنّ التّربية والتّعليم من شأنهما أن يغيّرا هذا الكائن (3).

ولمعالجة هذه القضيّة نلج من باب المفاهيم.

1ـ في الجهاز المفهومي :

بالعودة إلى ما استقرّ في التّفكير العربي انطلاقا من منجزهم اللّغوي نلفي أنّ معنى رَبَا تعني نشأ وربّى يربّي تربية بمعنى غذا ونما، وينطبق هذا المعنى على الولد والزّرع (4). وطالما كانت الذّات البشريّة هي المعنيّة بالسّؤال التّربوي فقد تضافرت الاختصاصات المعرفيّة واجتهدت في فهم هذه الذّات وسبر أغوارها باعتبارها المتلقيّة للعمليّة التّربويّة.

وحول طبيعة الإنسان نسجت أفكار ووُضعت نظريّات وأُقيمت مناهج لإحداث تطابق بين المحتويات التّربويّة وخصائص هذه الطّبيعة طلبا للنّجاعة في حركة التّغيير الّتي تستهدف البُنى الاجتماعيّة والثّقافيّة. «فمدارس التّنظير التّربوي مختلفة فيما بينها بسبب اختلاف المدارس الّتي ينهل منها هذا التّنظير. فمن النّظرة الأنثروبولوجيّة

إلى النّظرة الإنسانيّة إلى النّظرة المعرفيّة إلى النّظرة النّفعيّة» (5).

والحاصل أنّ موضوع التّربية الأساسي هو الإنسان، وهو ما حدا بأفلاطون إلى اعتبار الكفاية التّربويّة في جمهوريّته هي أساس التّفاضل بين النّاس (6). وما ذلك إلاّ سعي وراء وضع الإصبع على هذه الطّبيعة، ومن ذلك تعدّدت الرّؤى من اجتماعيّة إلى نفسيّة إلى سلوكيّة. والمهمّ في كلّ هذه المقاربات هو الاشتراك في نقطة مركزيّة هي حيويّة الكائن الحي الّذي يُسمّى بالذّات والنّفس.

فإذا كان علم النّفس يركّز على الفرد فإنّ علم الاجتماع يكشف عن جوانب المسألة في مستواها العلائقي بين الجماعات في المجتمع البشري (7). وطالما كانت العمليّة التّربويّة متحيّزة بمكان وزمان فإنّها بالضّرورة ستثير موضوعا تتقاطع فيه الأديان والفلسفات والثّقافات المختلفة وما تشتمل عليه من قيم وعادات وتقاليد إلى جانب الأفكار العالمة. وتكمن خطورة هذا الموضوع في كونه أداة فعّالة في بناء الفرد والمجتمع، فالتّربية عمل له أسس ومناهج وأهداف، إذ التّربية عمليّة منفتحة على المجالات المعرفيّة الواسعة لمحاورة الافتراضات ومعالجة المسلّمات الّتي تقتضيها العمليّة التّواصليّة بين المُربّي والمربّى.

وللتّربية دور أساسي في تشكيل المجتمعات أثناء تحوّلاتها ، إذ لا يمكن لهذا التحوّل أن يتحقّق إذا لم يواكبه تحوّل في الوعي والأخلاق والعلاقات، إذ بالتّربية تسلك الطّرقات الجديدة من أجل البناء والتّشييد. وبها تتحدّد النّظرة العامّة للعالم من خلال تحديد معالم الشّخصيّة داخل الوسط الاجتماعي (8).

وأمّا أفلاطون فيرى أنّ التّربية استحضار الحقائق الكامنة في التّلميذ إلى وعيه طالما كانت النّفوس ماثلة في عالم المُثُل، وساعتئذ كانت تتمتّع بالمعرفة التّامة والشّاملة بكلّ الأشياء إلاّ أنّ اتّصالها بالأجساد تسبّب لها في النّسيان (9).

وقد يتّسع مفهوم التّربية ليشمل فكرة التّدريب والتّهذيب، ففي متلقّي التّربية نموّ طبيعي نحو المُثل العليا والحقّ والخير والجمال، لذلك رأى جون جاك روسو (ت. 1778) أنّ مهمّة المربّي تتمثّل في الحماية المتزايدة من فساد مجتمع الكبار، والمدرسة النّاجحة هي الّتي تهذّب المجتمع من الشّوائب كمخلّفات الجهل والتّدهور الأخلاقي. وبذلك يتحقّق الكمال الاجتماعي الّذي تهدف إليه الطّبيعة (10). وأمّا جون ديوي (ت. 1952م) فقد رأى أنّ التّربية هي الحياة نفسها وليست مجرّد إعداد للحياة وهي عمليّة نموّ وتعلّم وبناء وتجديد مستمرّيْن لجملة الخبرات الإنسانيّة المختلفة (11).

ولقد تعدّدت الاتّجاهات التّربويّة واختلفت باختلاف فهمها للإنسان من الاتّجاهات التّربويّة، فبعضها يمتهن الجسد ويعتبره عنصرا وضيعا تجب مقاومة نوازعه للتّخلّص منها. وقد تفاوتت درجات ثورتها على كلّ ما يناقض الفعل التّربوي، ومن هذه الاتّجاهات نشير إلى أنّ بعضها يعتبر المتلقّي مستودعا للمعلومات عبر التّلقين والتّحفيظ. والملاحظ أنّه كلّما تركّزت التّربية على الجوانب السّلوكيّة والأخلاقيّة كلّما جنحت إلى التّفنّن في أساليب العقاب والتّأديب الشّديد.

ومخطئ من يتكلّم عن التّربية في مستواها المجرّد الإطلاقي دون تنزيلها في المواضعات الحافّة بها. والمدرّس النّاجح هو الّذي يقدّر الجوانب الاجتماعيّة بعاداتها وتقاليدها ومشكلاتها، وحينئذ يستطيع مزاولة عمله على أسس تتماشى مع طبيعة المجتمع، ولاسيّما أنّ المدرسة في مفهومها الجديد لم تعُد

مجرّد مكان لنقل المعرفة والأخلاقيّات، بل أصبحت كذلك مجالا لتنمية العلاقات والقيم الاجتماعيّة والتعرّف على مختلف مؤسّسات المجتمع وما تقتضيه من سلوك (12).

وعلى هذه الشّاكلة اتّسعت دوائر الوظائف الّتي تضطلع بها المدرسة لتشمل الحفاظ على مقوّمات الحياة الإنسانيّة ومرتكزات الحضارة وما تحتوي عليه من كشوف واختراعات وأنماط سلوكيّة وأفكار وفهوم.

وهكذا يتجلّى للنّاظر أنّ العمليّة التّربويّة أصبحت تعير البيئة أهميّة تضاهي الأهميّة الموجّهة للطّفل، فهما عنصران متداخلان يؤثّر الواحد منهما في الآخر. وهكذا أضحت العمليّة التّربويّة تفاعلا حيويّا ودائما بين الذّات المفردة والسّياق الاجتماعي الحاضن للتّجارب الإنسانيّة، ومنه تتجلّى الإمكانات الفرديّة ضمن الإطار العام حيث تتّحد الأهداف الجماعيّة وتتضافر الجهود لإنجازها على أرض الواقع. ممّا جعل بعض المنظّرين يستبدل مفهوم العمليّة التّربويّة بمفهوم الاستراتيجيّة التّربويّة، بما هو مفهوم يتّسع لاستيعاب تجارب الحاضر والماضي والمستقبل، وفق التّصوّر الّذي يعتبر أنّ الإنسان معنيّ بالتّربية منذ ولادته إلى آخر يوم في حياته إن في الأسرة أو في المدرسة أو في المؤسّسة أو في المجتمع، حتّى أنّ المفكّر بيير فيرتيرو يذهب إلى أنّ مصطلح بيداغوجيا الّذي يعني فنّ تعليم الطّفل لم يعد كافيا بمفرده على احتواء مفهوم التّربية وعليه فإنّ مصطلح اندراغوجيا وهو ما يعني فنّ تعليم الإنسان يجب أن يعاضد المصطلح الأوّل (13).

وعموما فإنّ من عوامل نجاح العمليّة التّربويّة التسلّح بنظرة شاملة تلمّ شعث قضايا المجتمع المعيشة المتعلّقة بالفرد والمجتمع لأنّ التّربية في مفهومها الشّامل نظام إنساني يضطلع بوظائف حضاريّة: فكرا وثقافة وأخلاقا لأنّها تنقل الخبرات والمعلومات والمهارات والمعارف الإنسانيّة لتنمية القدرة على الخلق والإبداع. ولاسيّما إذا اعتمدت على الطّرق النّشيطة النّاهضة على العلاقات الأفقيّة. إذ تعزف الطّرق التّربويّة الحديثة عن أساليب البيانات وتستبدلها بالأساليب الحواريّة.

وعندما تشترك المناهج التّربويّة في الاتّصاف بالثّوريّة مع المواضيع المتناولة ضمن البرامج المدرسيّة فإنّ المدرسة تتحوّل من مجرّد الاضطلاع بوظيفة ترسيخ المعارف ونقلها من جيل إلى جيل إلى نقل المهارات الأساسيّة والّتي على رأسها مهمّة أن يتعلّم المتلقّي كيف يتعلّم وكيف يفكّر وكيف يحيا (14). إذ المجتمع كيان حيّ تتحكّم فيه القوانين العامّة الّتي تتحكّم في كلّ كائن معنيّ بالولادة والنّموّ والموت.

إنّ كثيرا من المفكّرين والمنظّرين يجمعون على أنّ التّغيّر الاجتماعي (15) إنّما يتمّ عبر تغيير الأفكار، والأفكار هي المعبر الأساسي لإحداث الثّورات الثّقافيّة والاجتماعيّة ممّا يضيّق الخناق على محتكري السّيطرة على المستقبل ويثير في الدّارسين السّؤال التّالي: إلى أيّ مدى تظلّ سيطرة الكهنة والعرّافين والسّحرة وأهل التّنجيم على الزّمن الآتي. والحال أنّها عمليّة موظّفة للتّحكّم في مصائر الشّعوب، في حين أنّه المجال الحيوي للدّراسات الاستراتيجيّة والاستطلاع المبني على المناهج والتّنبّؤات العلميّة الّتي ينبغي على الأنظمة التّربويّة النّاجعة أن تتحلّى بها من أجل إحداث التّغيير الايجابي الماسك بخبرات الماضي وحيويّة الواقع واحتمالات المستقبل من أجل النّهوض والثّورة ضدّ أعداء الإنسانيّة الثّلاث: الفقر والجهل والمرض.

إنّ تربية على هذه الشّاكلة تتّسم بإيجابيّات عديدة تتجاوز التّصوّر المتمثّل في أنّ المجتمع تقوده المركبة الوحيدة الضّامنة للنّجاة، وهو ما يشدّ إلى التّصوّر الأحادي للقائد الحاكم المستبدّ، ممّا ينافي الشّراكة والدّيمقراطيّة، إلى إمكانات واحتمالات تهتّم بصقل الشّخصيّة الفاعلة المنتجة للأنا الفكريّة الإيجابيّة Cojito Actif.

إنّ هذه الأنا كفيلة بإنتاج ما يحمي الإنسان من كلّ غوائل الجمود والتّكلّس والتّقيّد بالأغلال بما يغرسه من مقوّمات الشّخصيّة الأصيلة.

وبما أنّ درجة التّغيّر الاجتماعي والفكري والنّفسي أقلّ سرعة من التّغيّر المادّي، فإنّ مسؤوليّة المثقّف تتضاعف إزاء مراجعة المناهج التّربويّة لملاءمة الملابسات المتغيّرة في كلّ آن من جهة وللتّسريع من وتيرة التّحوّلات الاجتماعيّة من جهة أخرى.

إنّ مقولة أنّ الإنسان ابن بيئته مقولة استجابت إلى دواع نهضت في فترة سبقت المرحلة الّتي يعيشها الإنسان الرّاهن في الألفيّة الثّالثة للميلاد، ولكنّ هذه الدّواعي اضمحلّت مع العولمة ومع التّطو. التّقني الهائل، فأضحى الإنسان ابن عالمه الأشمل الّذي هو الكوْن، وحينئذ لم يعد كافيا من التّربية أن تخلق شخصيّة تشارك في حركيّة هذا التّحوّل وتقتصر على مجرّد الانخراط فيه، وإنّما تنحو إلى من يقوده ويهيكل استراتيجيّته الّتي تتمحور حول الإنسان مفهوما ومنزلة ووظائف لأنّه معيار التّقدّم. فالحضارة لا تبنى بتقدّم جوانبها المادّية فحسب بل تبنى بالأرصدة البشريّة بما فيها من معارف وأخلاق وضمائر، يقول أحمد عليّ الفنيش: «إنّ حضارة أيّ شعب من الشّعوب ليست مسألة اقتصاديّة فحسب، بل هي مسألة اجتماعيّة إنسانيّة في أعماقها» (16). وهذه المسألة تتجسّد في أقصى صورها فيما توصّل إليه العقل البشري من إنتاج أنظمة اجتماعيّة وسياسيّة تهيكل جوانب حياته وتنظمها كفكرة الدّيمقراطية، وهو المصطلح الثّاني المشكّل للزّوج الاصطلاحي. فما هو المعنى الذي يفيده؟

الدّيمقراطيّـة :

كلمة لها جذور يونانيّة تعني سلطة الشّعب أو حكمه لأنّ القيادة إذا كانت فرديّة متفرّدة تعمد دائما إلى فرض أرائها وأفكارها وتصوّراتها على الأفراد والجماعات فهي محكوم عليها سلفا بالخيبة والفشل لأنّها في الواقع حالة متسلّطة تشيع احترامها بالرّعب والقمع ولا رصيد لها من الجماهيريّة.

وتتّسم هذه الذّات بالرّوح النّقديّة الّتي لا تقنع بالواقع الكائن بل تستعين بالأنظمة التّربويّة لخلق الوعي الفعّال حتّى تتّضح الأهداف، «ولعلّه من نافلة القول أن نؤكّد أنّه لن يكون هناك إنجاز إنساني ما لم تتّضح الأهداف» (17). وإذا انتشر الوعي العميق واتّضحت الأهداف فإنّ الرّغبة المتزايدة في التّحرّر تشيع في النّفوس قوّة الإرادة لأنّ الّذي لا يستطيع أن يتحرّر لا يمكن لأحد أن يحرّره فعمليّة التحرّر حينئذ عمليّة ذاتيّة بالأساس.

إنّ الدّيمقراطيّة تعني شكلا من أشكال السّلطة والتّنظيم السّياسي الّذي ينهض على قبول الأقليّة برأي الأغلبيّة. ومن مقوّماتها: مبدأ الحريّة والفصل بين السّلط التّنفيذيّة والتّشريعيّة والقضائيّة (18).

وتعدّ الدّيمقراطيّة صفعة موجعة في جسد الشّموليّة والقمع لأنّ الحرب الباردة قد أعلنت موتها ونعاها الإنسان الحرّ بسقوط جدار برلين وولّى الاعتقاد أنّ زوال الطبقيّة والفوارق [illegible]جتماعيّة هو العلامة الفارقة الدّالّة على نهاية التّاريخ [illegible] عموما فإنّ من المفيد الوقوف على القواسم الا[illegible]نتر[illegible]ن التّربية والدّيمقراطيّة.

علاقة التّربية بالدّيمقراطيّة :

فما علاقة الدّيمقراطيّة بالتّربية؟ وهل بينهما وشائج؟ وهل تكون التّربية ديمقراطيّة؟ أم أنّ الدّيمقراطيّة في حدّ ذاتها تربية؟

إذا كانت التّربية تركّز الاهتمام على بناء نظام معرفي وثقافي وأخلاقي، فإنّ الدّيمقراطيّة تُعنى بتركيز نظام اجتماعي وسياسي. وإذا بهذين النّظامين يتمتّعان بطاقة خلاّقة إن في مستوى المواضيع أو المفاهيم أو المناهج تحقيقا للثّورات الخلاّقة في سبيل الوصول إلى بلورة معالم ثروة لا تنفد هي ثروة الذّات المبنيّة بناء ثوريّا.

إنّ الأنظمة التّربويّة المشبعة بالرّوح الدّيمقراطيّة تتجاوز اعتبار المتلقّي مجرّد مستودع للمعارف أو مجرّد بنك لتخزين المعلومات حيث يقلّ الوعي بالعالم الخارجي وينعدم التّموقع في الواقع المعيش، وإنّما تعتبره أداة جوهريّة من أدوات الحياة المتغيّرة بين جدل الافتراض والبرهان، إذ المعرفة مَعين أساسي للفرد من أجل بناء شخصيته وتكثيف نجاعته (19) في جميع الأدوار الاجتماعيّة والسّياسيّة والثّقافيّة، فالتّربية الدّيمقراطيّة حينئذ إعداد وتدريب أكثر منها حشو وتحفيظ، فهي تركيز على الكيف أكثر من الكمّ. ومن أبرز الثّمار المنجرّة عن شيوع الرّوح الدّيمقراطيّة هي توطين كلّ ذات مشبعة بها على القدرة على تغيير العالم نحو المصير الإنساني الأمثل.

إنّ هذه التّربية تتّسم بالانفتاح وبذلك تُعدّ فنّا لتدريب العقل البشري على الانفتاح لامتلاك العالم، إذ العقل- حسب عبارة جون ديوي- ليس كينونة ثابتة بل هو عمليّة نموّ مستمرّ (20). وحسب هذا التّصوّر تظلّ الحياة ردّة فعل للتّربية والتّعلّم.

إنّ التّربية الدّيمقراطيّة تفسح أمام المتعلّمين المجال الكفيل لأن يُخطّطوا لنُمُوّهم الخاصّ. فمن ثمار الدّيمقراطيّة نلفي الحرّيّة الّتي هي المؤهّل الوحيد لأن تكون صاحبة السّلطة الفعليّة. والحرّيّة في العمليّة التّربويّة تضمن تفتّح الشّخصيّة ونموّها الطّبيعي المجافي للقمع والاضطهاد، فأفلاطون يرى أنّ العقل المتعلّم إذا كان محكوما بقيود العبوديّة فهي حالة تجافي العمليّة التّربويّة، ومصداق ذلك ما ذهب إليه من الاعتبار أنّ الدّرس الّذي يدخل إلى النّفس قسرا لا يمكث فيها (21).

إنّ هذه التّربية الّتي تنشأ في فضاء ديمقراطي تنطبع بالحوار وتتّسم بسماته تكون مشبعة بالرّوح النّقديّة، وهذا الرّوح شرط أساسي للإبداع الفكري إذ الحوار شرط التّواصل الايجابي والاتّصال، هو جوهر العمليّة التّعليميّة والتّربويّة إذ «التّعليم الحقّ هوّ القادر على حلّ التّناقض في علاقة المُربّي والمُربّى وهو الّذي يجعلهما مشاركيْن في عمليّة واحدة» (22). ولا تقنع هذه التّربية بالتّنظير وإنّما تجنح بالأجيال إلى الانغراس بالفعل في الممارسة لأنّ الممارسة تنمّي القدرة على الفهم والاستيعاب، فقيمة الفكرة تجد لها ظلاّ وامتدادا في الواقع المعيش. إذ التّجربة وحدها هي الكفيلة بتحقيق اكتمال المعرفة وارتقاء الوعي بحقائق الأشياء إلى درجاته العليا. إذ النّظريّة دون تجربة جوفاء. والتّجربة دون نظريّة عمياء على حدّ رأي كانط.

وهكذا نخلص إلى أنّ الحريّة هي شرط الوعي بالذّات، وهذا الوعي شرط إنتاج الشّخصيّة المتوازنة. والتّربية الدّيمقراطيّة تحترم الإنسان الواعي الّذي يتجاوز بوعيه التّربية القديمة ذات المنظور الضّيّق الّذي ينحصر في العناية بالطّفل إلى استراتيجيّة التّربية الشّاملة المتعلّقة بكلّ شؤون الإنسان، وهو بمقتضى ذلك يشعر بأقصى درجات التّحرّر، علما بأنّ المربّي

الّذي يستحقّ هذه الصّفة هو الّذي يتمتّع بقدرة الإنجاب الرّوحي لغيره من المتمتّعين بالقدرة على النّهوض بعمليّة التّربية عبر تجديد المناهج وتغيير الرّؤى إزاء العالم، وتبعا لذلك تتجدّد حركة التّاريخ مكسّرة بذلك قواعد الجمود والتّكلّس، حيث تتحقّق الذّات وعيا ووجودا، وفي المقابل نلفي انسحاب الفرد واستقالته علامتين لخراب الحضارة وبؤسها، فالإنسان محور الشّرائع والأعراف والأديان عبر العصور.

إنّ المهمّة الموكولة للتّربية الثّوريّة بالإضافة إلى بناء الذّات هي تفجير ما في الوجدان القومي من طاقات فكريّة وسلوكيّة حلاّ للأزمات السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة من أجل تدشين أطوار من التّاريخ مركّزة على الأنسنة ذات العوالم الخالية من الأوهام وبراثن الجهل. إنّه عالم الإنسان الّذي لم نحاول اكتشافه حتّى الآن، حيث يكون الإنسان حرّا طليق الإرادة (23). وهكذا تكون الأنا الفكريّة فعّالة وخلاّقة Cojito actif، وخلاف ذلك في الأنظمة الكليانيّة حيث تسود التّربية المشوّهة المفتقرة إلى الحوار والحرّيّة، وتكون الذّوات كلّها أصداء للمستبدّ وفيها تكون الذّات الفكريّة انعكاسا له: طاعةً عمياء له وتشبّها به وخوفا منه Cojito réflexif.

إنّ التّربية ليست معزولة عن الأنظمة الاجتماعيّة والسّياسيّة، فإذا كان النّظام تزعّم الأمر وتحكّم في الأوضاع التّربويّة بقيادة النّظام السّياسي تخطيطا ومراقبة وتصحيحا للمسالك الثّقافيّة كمّا وكيفا، وهكذا تضحى الاستراتيجيّة التّربويّة أداة فعّالة في خدمة التّنمية الشّاملة بالاستفادة من العلم والتّقنية.

على هذه الشّاكلة يساهم النّظام التّربوي في تعديل القيم كحبّ العمل ودعم الاستقلاليّة في التّفكير والموضوعيّة في التّصرّف ونبذ الاتّكاليّة والنّزعة الاستهلاكيّة وإطلاق الطّاقة الإبداعيّة للفرد بتنمية قدرته على الملاحظة والتّجريب والتّحليل والتّطبيق وتأكيد دور الفرد في المساهمة في بناء مجتمعه وضرورة تمتّعه بممارسة هذا الدّور» (24). وإذا كانت نسبة الأميّة مرتفعة في الأوساط النّامية فإنّ المنظومة التّربويّة ستكون في هذه الحالة التّخفيف من نسبة هذه الآفة ذات الدّرجة المرتفعة.

إنّ التّربية تمثّل القاعدة الأساسيّة للنّشاط البشري في المجالات الإنتاجيّة والاستثماريّة، ومن ثمّة تساهم في مشاريع التّنمية وبرامجها. وهي الّتي تخلق طبقة مثقّفة عاملة مؤهّلة للتّطوير الاجتماعي والسّياسي.

وأمّا الدّيمقراطيّة فمن شأنها أن توفّر السّياسات والمخطّطات والأهداف المتعلّقة بالمسألة التّربويّة تعميقا للوعي بالقضايا الحقيقيّة والتّحدّيات الأساسيّة وتجنّبا للمعارك الوهميّة المفتعلة، وكلّ ذلك يساهم مساهمة فعّالة في خلق المواطن القادر على تمثّل قيم المواطنة النّاهضة على الموازنة بين الحقوق والواجبات أخذا وعطاء تأثيرا وتأثرا.

ومن مستلزمات التّربية أنّها تحتاج إلى إدارة حكيمة تضبط البرامج وتضع المخطّطات والمناهج إيمانا بتطوير الأوضاع الثّقافيّة. في حين أنّ الأمر في البلدان الضّعيفة تربويّا وتعليميّا يقوم على شعار: من فشل في التّربية ينجح في الإدارة، والحال أنّ الإدارة تستوجب عقولا من أجل تجنّب العلاقات الذّاتيّة والمصالح الآنيّة.

وعندما أضحت المؤسّسة التّربويّة لا تفي بالحاجة لدى الشّباب عزفت الأجيال عن الدّرس والتّدريس وهو تغيّر اجتماعي كبير، فمنزلة المدرّس المربّي كانت في أزمنة غابرة ذات شأن، وتدريجيّا باتت على هامش البُنى الاجتماعيّة (25).

خـاتمة :

لنا أن نخلص من كلّ ما سبق إلى أنّ التّربية السّليمة تحرص على تدعيم الكفاية التّربويّة الدّاخليّة تحقيقا لرفع المستوى التّعليمي ودعما لأرصدة القيم وخدمة لرأس المال البشري الّذي ينبغي أن يتمتّع بالأولويّة الكاملة، «فاستراتيجيّة التّنمية يجب أن تنطلق من اعتراف بأولويّة العنصر البشري فلا يضيع هذا في ترجمة التّنمية بالمعنى الاقتصادي الصّرف أو في ظلّ المشاريع الماديّة الضّخمة» (26). فالنّظم التّربويّة هي المعيار الّذي تقاس به درجة التّقدّم الحضاري ولا يمكن الحديث عن ازدهار المجتمعات وتطوّرها مادامت اقتصاديّات التّربية متدهورة بالقياس إلى الدّاخل القومي باعتبار أنّ التّربية تؤهّل كلّ أفراد المجتمع ليصبحوا مواطنين من أجل التّسريع في نسق درجة التّغيير نحو الأفضل إذ التّربية الثّوريّة تحارب الجمود وتعطي القيمة الحقيقيّة للوقت، وتردم الهوّة الفاصلة بين الأنظمة التّربويّة من جهة ومجالات المجتمع من جهة أخرى وتذلّل الفوارق بين الكفاية الدّاخليّة والكفاية الخارجيّة. وقد يكون الخلل في النّظرة التّربويّة ذاتها.

والجدير بالملاحظة أنّ التّعليم قد يكون عدوّ نفسه في تكريسه الذّهنيّة الّتي تعتبر من لا ينجح في الدّراسة فاشلا في الحياة وهي مسألة تحتاج إلى نظر وتصويب، إذ المجتمعات المتقدّمة هي الّتي تبدع برامجها التّربويّة وتستنبتها في ضوء نموّها الاقتصادي والاجتماعي بدلا من أن تستوردها بضاعة مجزات.

إنّ آثار الأزمات الّتي تعاني منها النّظم التّعليميّة مدمّرة للمجتمعات بما تحتلّه هذه النّظم من قيمة تنمويّة، لذلك وجبت الدّقّة في التّخطيط وضبط البرامج ورسم الاستراتيجيّات. وعموما فإنّ التّربية لا تستطيع أن تحقّق أهدافها ما لم تتمّ على أسس سياسيّة قويمة تضمن الفرص العادلة وتحترم الفرد وتغلّب المصلحة العامّة على الأنانيّة الضّيّقة، إذ لا يستقيم الجانب التّربوي بمفرده، والحال أنّ التّركيبة الاجتماعيّة مختلّة ومنخرمة كما لا يستطيع وحده الاضطلاع بمهمّة التّنمية دون التّفاعل مع القطاعات الأخرى، ويكفي النّظريّة الثّوريّة فخرا أنّها أساس التّنشيط الثّقافي وقوام البناء النّفسي والسّلوكي وعامل أساسيّ من عوامل تحريك السّواكن في المناهج التّربويّة والتّعليميّة.

المصادر والمراجع

المراجع مرتّبة ألفبائيًا:

أحمد فؤاد الأهواني، التّربية في الإسلام، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1967.

أفلاطون، الجمهوريّة، ترجمة حنّا خبّاز، دار القلم، بيروت، ط2، 1980.

باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، ط1، 1980.

جورج إم غازدا وريموندجي كوسيني بمشاركة مجموعة من الكتّاب الآخرين، نظريّات التعلّم: دراسة مقارنة (الجزء الثّاني)، ترجمة: عليّ حسين حجّاج، مراجعة: عطيّة محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، عدد 108، الكويت، 1986.

حسن حنفي، دراسات إسلاميّة، دار التّنوير للطّباعة والنّشر، بيروت، ط1، 1982.

سعد مرسي أحمد، تطوّر الفكر التّربوي، القاهرة، عالم الكتب، الطّبعة الثّالثة، 1975.

روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفيّة، ترجمة سمير كرم، مراجعة صادق جلال العظم وجورج طرابيشي، دار الطّليعة للطّباعة والنّشر، بيروت، ط4، 1981.

عبد العزيز عبد الله الجلال، تربية اليُسر وتخلّف التّنمية: مدخل إلى دراسة النّظم التّربوية في أقطار الجزيرة العربيّة المنتجة للنّفط، سلسلة عالم المعرفة، عدد 91، الكويت، سنة 1985.

الفنيش أحمد عليّ، أصول التّربية، الدّار العربيّة للكتاب، ليبيا - تونس، ط3، 1985.

اللّجنة الدّوليّة للتّربية، تعلّم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، الجزائر، الشركة الوطنيّة للنّشر والتّوزيع، 1976.

مالك بن نبيّ، شروط النّهضة، ترجمة عمر كامل مسقاوي وعبد الصّبور شاهين، 1979.

ابن منظور، لسان العرب، مج14، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، د.ت.

الأجنبيّة:

Adolphe Meyer, The development of Education in the Twentieth Century (second Edition) New York, Prentice-Hall, Inc, 1950.

الهوامش والإحالات

1) جورج إم غازدا وريموندجي كوسيني بمشاركة مجموعة من الكتّاب الآخرين، نظريّات التعلّم: دراسة مقارنة (الجزء الثّاني)، ترجمة: عليّ حسين حجّاج، مراجعة: عطيّة محمود هنا، سلسلة عالم المعرفة، عدد 108، ص5.

2) عالج باولو فرايري في كتابه "تعليم المقهورين" هذه الفكرة معالجة مستفيضة. انظر مثلا ص8.

3) سعد مرسي أحمد، تطوّر الفكر التّربوي، ص 98 وما بعدها.

4) ابن منظور، لسان العرب، مج14، مادّة رَبّا، ص 307.

5) عبد العزيز عبد الله الجلال، تربية اليسر وتخلّف التّنمية، عالم المعرفة، عدد 91، سنة 1985، ص 101.

6) أفلاطون، الجمهوريّة، ص 65 وما بعدها. وص ص 184-185.

7) انظر ما كتبه محمّد عليّ الفنيش في هذا الصّدد ضمن كتابه" أصول التّربية"، ص 9.

8) الموسوعة الفلسفيّة، إشراف م. روزنتال و ي. رودين، ص 120.

9) انظر أحمد فؤاد الأهواني، التّربية في الإسلام، ص 195.

10) انظر أحمد عليّ الفنيش، أصول التّربية، ص 14.

11) Adolphe Meyer, the development of education in the twentieth Century, p1

12) محمّد عليّ الفنيش، أصول التّربية، ص 10.

13) اللّجنة الدّوليّة للتّربية، تعلّم لتكون، ترجمة حنفي بن عيسى، ص ص 175-176.

14) أحمد عليّ الفنيش، أصول التّربية، ص40.

15) مالك بن نبيّ، شروط النّهضة، ص61 و 79 وما بعدها.

16) أحمد عليّ الفنيش، أصول التّربية، ص70.

17) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 34.

18) روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفيّة، ص ص 210-211.

19) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 51.

20) William Boyd, The History of Western Education, p 404.

21) عبد الله عبد الدّائم، التّربية عبر التّاريخ، ص 70.

22) باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، ص 71.

23) انظر حسن حنفي، دراسات إسلاميّة، ص 301.

24) عبد العزيز عبد الله الجلال، تربية اليسر وتخلّف التّنمية، عالم المعرفة، عدد 91، سنة 1985، ص 15.

25) م.ن، ص 88 وما بعدها.

26) م.ن، ص 178.

دور المجتمع المدني في تفعيل الاتحاد المغاربي

عبدالله تركماني/ سوري، مقيم بتونس

في العقدين الأخيرين شغل المجتمع المدني حيّزاً واسعاً من الخطاب المغاربي، والسؤال الذي أحاول مقاربته في هذه الورقة يدور حول الدور الذي يمكن أن تقوم به منظمات المجتمع المدني في تفعيل الاتحاد المغاربي.

لقد رافق تأسيس الاتحاد بروز آمال وطموحات وانتظارات واسعة في أوساط الشعوب المغاربية، باتجاه تجاوز مختلف الإكراهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي ترزح فيها دول المنطقة. وبعد مرور أكثر من عقدين على توقيع معاهدة مراكش، جاءت الحصيلة هزيلة وصادمة، بفعل الجمود المؤسساتي والسياسي للاتحاد وعدم تفعيل مختلف الاتفاقات المبرمة، وعدم اتخاذ مبادرات شجاعة على طريق تفعيل مؤسسات الاتحاد.

ولئن كان من الإنصاف عدم تجاهل جهود مخلصة واجتهادات موفقة أتاها ساسة ومناضلون ومثقفون وحتى مواطنون عاديون مكّنت من تحقيق ما نُحصيه في رصيد البناء المغاربي، فإنّ ذات الإنصاف يحتم الاعتراف بأنّ المُنجز لا يرقى إلى طموحات من ضحوا بحياتهم لغاية «الاستقلال من أجل الوحدة» ولا يستجيب للتحديات المشتركة التي تواجهها الشعوب المغاربية راهناً.

ولا شك أنّ للشعوب مسؤوليتها التاريخية في زمن المجتمع المدني وتكنولوجيا الاتصال المتطورة، وعلى نخبها، أياً كانت خياراتها الفكرية والسياسية، أن تكون أكثر إيجابية في الإيمان بالمصير المغاربي المشترك إبداعاً ومبادرة. ذلك أنّ أي عمل جادّ يصب في ذات الاتجاه له أثره ووقعه في نفوس شعوبنا سواء أكان عملاً أكاديمياً أو تظاهرات ثقافية وتضامنية ورياضية واقتصادية أو استثمارات تنمّي الثروة وتوظف طاقاتنا وخبراتنا.

وما من شك أنّ رياح ربيع الثورات العربية أثرت بشكل كبير على المنطقة المغاربية: سقوط نظامي بن علي ومعمر القذافي بكل من تونس وليبيا، وإصلاح دستوري مهم في المغرب، وحالة من الحراك الاجتماعي والسياسي بموريتانيا والجزائر أيضاً. وفي ظل هذه المتغيرات، بغض النظر عن تأثيرها في كل بلد من بلدان المغرب العربي الخمسة، فإنّ ما هو مؤكد أنها ستحيي حلماً كبيراً لدى الشعوب المغاربية في اتحاد مغاربي يتوفر على كل عوامل النجاح والتكامل الاقتصادي والبشري ووحدة التاريخ والمستقبل والآمال أيضاً.

التحولات الدولية والبحث عن حلول توافقية

تُعتبر منطقة المغرب العربي إحدى الساحات الدولية الأساسية التي يجري عليها اختبار الرهانات الاستراتيجية العالمية المقبلة، بسبب موقعها الجيو – استراتيجي الهام. حيث تضع الجغرافيا المنطقة في قلب التوازنات

الدولية المقبلة، من حيث كونها تمثل امتداداً حيوياً للمجال الأوروبي، وبوابة رئيسية للقارة الإفريقية وللدائرة الشرق أوسطية. كما تتوفر المنطقة على كامل المقوّمات والميّزات الكفيلة بتأمين نجاح اتحادها، نظراً للقواسم المشتركة التي تجمع بين شعوبها.

ولكن أمامنا أسئلة جديدة ومتغيّرات جديدة، تتطلب تشخيصاً جديداً للواقع المغاربي، بهدف بلورة اقتراحات مناسبة للمعطيات الراهنة. فالدول المغاربية مطالبة بمزيد من مجابهة إشكال التغيير الديمقراطي، للتمكن من استيعاب ديناميات التحول الجارية في قلب مجتمعاتها، والتعاطي المجدي مع التحديات السياسية والاقتصادية المحلية والإقليمية، وهو الأمر الذي يستدعي الدفع بمشروع الاتحاد خطوات إلى الأمام من أجل تعزيز آليات التعاون الاقليمي بما يخدم مصالح شعوب المنطقة.

أهم التحديات في المغرب العربي :

إنّ أكبر التحديات، التي تواجه منطقة المغرب العربي، تكمن في عدم قدرة الاقتصاديات المحلية على توفير فرص عمل كافية للشباب، ومخاطر الهجرة غير الشرعية نحو دول شمال البحر المتوسط، وارتفاع معدلات الفقر، إذ يقدر عدد الفقراء بنحو 18 % من مجموع السكان وكانت هذه النسبة لا تتجاوز الـ 12% في بداية تسعينيات القرن الماضي. وتواجه دول المغرب العربي مشكلة بطالة تقدر بين 12 و22 %، ويصل حجم ديونها الإجمالية إلى 70 بليون دولار.

لقد أظهرت إحصاءات اقتصادية أنّ دول الاتحاد المغاربي تخسر نحو عشرة بلايين دولار سنوياً، ما يعادل نحو 2 % من ناتجها القومي الإجمالي، بسبب غياب التنسيق في المواقف الخارجية، وتعثر قيام سوق مغاربية مشتركة، واستمرار الاعتماد على الأسواق الأوروبية في تسويق الصادرات واستيراد المواد الضرورية.

كما أنّ نزاع الصحراء الغربية يشكل آخر مخلفات الحرب الباردة في المغرب العربي، وبين نقطتين متباعدتين وموقفين متعارضين، بين الجزائر والمغرب، تراوح القضية مكانها لأكثر من ثلاثة عقود. وبرغم أنّ الدولتين تواجهان مخاطر مشتركة مع تزايد خطر الإرهاب، إضافة إلى مصلحتهما في تنشيط الاتحاد المغاربي، وهو ما يدفعهما باتجاه التقارب والتعاون لحل المشكلة الصحراوية، إلا أنّ تمسك كل طرف بموقفه أدى إلى استمرار حالة الجمود الحالية.

وتعد السنوات الخمس عشرة المقبلة مليئة بالأخطار والتحديات بالنسبة إلى الدول المغاربية، إذ سيقدر عدد سكانها الذين لم يبلغوا سن الخامسة عشرة بثمانين مليون نسمة، ما يجبرها، في المدة نفسها، على إيجاد 34 مليون فرصة عمل للحفاظ على المستوى الحالي للبطالة، وأكثر من 53 مليون فرصة عمل إذا أرادت اللحاق بمعدل التشغيل في دول الاتحاد الأوروبي.

كما أنّ منطقة الساحل والصحراء، من خلال الإرهاب العابر للقارات، تتقدم واجهة الاهتمامات. فكلما خطت الدول المغاربية خطوة باتجاه تنقية الأجواء فيما بينها، وتصفية المشاكل العالقة، خطا الإرهاب خطوات على صعيد الانتشار، وتنسيق العمليات، وترسيخ قواعده، ومضاعفة إمكانياته، على امتداد الساحة المغاربية طولاً وعرضاً، وصولاً إلى الصحراء الكبرى عبر مساحات وعرة وشاسعة، تخترق أراضي دول الشريط الساحلي وعلى وجه الخصوص مالي والنيجر والسنغال.

وهكذا، لم يعد معقولاً ولا مقبولاً، ونحن نشاهد ما يجري في العالم من تغيّرات، أن نواصل التعامل مع قضايانا التاريخية وإشكالاتنا السياسية بالطرق التي أوصلتنا إلى ما نحن فيه اليوم. فهل يُعقل أن لا تقيم النخب السياسية المغاربية، خاصة في الجزائر والمغرب، اليوم تمييزاً بين شروط نشأة وتطور أزمة الصحراء الغربية في لحظات تشكلها، وبين مآلها الراهن في علاقاته بالمتغيّرات الجارية، سواء في المغرب الكبير أو في العالم ؟

المجتمع المدني وعودة الروح إلى الحراك الشعبي :

لا شك لدينا أنّ الانتعاش النسبي لدور منظمات المجتمع المدني يمثل عودة الروح إلى ركن أساسي من أركان الحراك الديمقراطي، ولذا فمن الأهمية بمكان أن تقلع الأحزاب السياسية، في السلطة والمعارضة، عن عقلية الوصاية، وأن تتجه هي نفسها إلى إكساب عملها السياسي أبعاداً اجتماعية أعمق. إذ أنّ العلاقة بين العمل السياسي وبين العمل في مجال المجتمع المدني هي التي يمكن افتراضها بين السياسة وبين الشروط المتحضرة لممارستها، إذ أنّ منظمات المجتمع المدني تحاول أن تقوم بكبح جماح المكيافيلية في الممارسة السياسية وتقييدها بضوابط قيمية معيارية لتهذيب السياسة وإخراج منطق ممارستها من المنطق الانتهازي، المتمحور حول المصلحة فقط، إلى المنطق الحضاري الذي تصير فيه السياسة فعلا مؤنسنا تتكامل فيه الأدوار بين الأحزاب السياسية وسلطات الدول ومنظمات المجتمع المدني.

وثمة جانب آخر من العلاقة بين الأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني في تكوين صيغ جديدة للعمل السياسي الديمقراطي، ذلك أنه كلما نجح العمل في جبهة المجتمع المدني لانتزاع حقوق الفرد والجماعة، وضمان حريتهما وكرامتهما في وجه أية سلطة وفرض حدود قانونية لتدخلها، أسفر ذلك عن ميلاد المواطنة بمعناها العصري، وعن تكريس السلطة كعقد اجتماعي متوافَق عليه، وحوّل السياسة إلى قضية عامة لا تحتكرها النخب بل يتداولها الجميع. وبتعبير آخر حين يعاد الاعتبار للمواطن تعاد هيكلة السياسة والعمل السياسي، بما فيها التطلع إلى تفعيل الاتحاد المغاربي، إذ يكف الإنسان المغاربي عن أن يكون مجرد رقم في الساحة السياسية وفي المجتمع، ليصير إنساناً كامل العضوية في مجتمع المواطنين الأحرار.

ومن المؤكد أنّ منظمات المجتمع المدني هي - في المحصلة - جزء من الحراك السياسي العام في المجتمع، إنها جزء من حيث الفعالية السياسية ومن حيث بعض الأدوات وقوى الضغط التي تعتمدها في عملها، لكنها أكبر من الجزء إذا عالجنا علاقتها بالعمل السياسي من زاوية الأهمية التي يكتسبها وجودها، وطبيعة التأثير الذي تمارسه على العمل السياسي. إنها عنصر جذب نحو توحيد المواقف وإعطاء العمل السياسي بعداً ثقافياً - إنسانياً يمنحه الشرعية الشعبية الواسعة.

كما أنها تشكل أداة هائلة للتغيير الاجتماعي والسياسي، هذه الأداة يمكن أن تصبح أكثر عطاء وأكثر قدرة على القيام بالمهام المنوطة بها (التعبئة، التأطير، الاقتراح، الضغط . . . الخ) إذا ما تمت تنميتها وتحسين أدائها، وبكلمة واحدة تقوية قدراتها.

لقد شهد التاريخ المغاربي المعاصر عدة فعاليات حزبية ونقابية ومهنية وثقافية بلورت، عبر مبادرات مغاربية، مظاهر تلاحم وانصهار في معارك مشتركة. فقد كان هناك اتحاد نقابات المغرب العربي الذي استنهض الوعي على أثر اغتيال الزعيم النقابي التونسي فرحات حشاد، وكان هناك اتحاد المحامين المغاربة الذي رافع في قضية اختطاف زعماء وقادة الثورة الجزائرية. وكان هناك اتحاد كتاب المغرب العربي الذي قام بدور ثقافي مهم في تفاعل الهموم الثقافية وربط المغرب العربي بالمشرق، ثم كان هناك الاتحاد المغاربي الذي انبثق عن معاهدة مراكش لعام 1989، لكن تجربته اعتراها المزيد من التعثر والجمود بسبب خلافات سياسية ألقت بظلالها على المنطقة برمتها.

وباعتبار فكرة الوحدة متجذرة في وعي المغاربيين، فإنّ الفكرة التي تقدم بها الوزير والمستشار المغربي محمد القباج في خلق «سفينة الوحدة المغاربية» مباشرة بعد قمة مراكش التاريخية، وعرفت الفكرة تجسيداً واقعياً، بتنظيم رحلة الوحدة على متن سفينة مراكش وقد ضمت نخبة من أبناء المغرب العربي من مفكرين وأدباء وأصحاب قرار وسياسيين وممثلي مجتمع مدني، وعبرت بهم الشاطئ المغاربي المتوسطي ورست بهم في موانئ طنجة وتونس وطرابلس دون جوازات

سفر. وكانت الإطار البديع لعقد لقاءات وتبادل الآراء والاقتراحات والتطلعات المستقبلية حول مختلف جوانب الوحدة المغاربية وحول السبل والوسائل الكفيلة بدعمها، لاسيما على مستوى المشاريع التنموية.

إنّ سفينة الوحدة قد نجحت في خلق الروح المغاربية المتينة لبناء ودعم الاتحاد المغاربي، ويمكن الجزم بأنّ السلوك والأخلاق العالية التي سادت وطبعت الحياة اليومية على ظهر سفينة الوحدة، التي يحكيها إلى الآن نخبة من المغاربيين الذين شاركوا في رحلة السفينة، هي تجسيد بالغ لقدرة واستعداد كل مكونات الشعوب المغاربية، إذا أعطيت الفرصة للتمازج والتعايش والتعاون والتساكن والبناء المتكامل، تتجه نحو تفعيل الاتحاد المغاربي.

ومن أجل إنجاح مساعي هذا التفعيل، أما حان الوقت لأن تبادر قوى المجتمع المدني إلى فك العزلة التي تطوق الشعبين الشقيقين الجزائري والمغربي بسبب جريمة إغلاق الحدود، وإلى أن تعمل على إطلاق مبادرات التواصل والتبادل ؟ أليست هذه القوى مجتمعة مطالبة، اليوم، بلعب دور تاريخي من خلال بلورة رؤى مشتركة للتعاطي مع الإشكالات المستعصية التي تواجه الدول المغاربية: من فقر، وبطالة، وعنف سياسي، وحريات عامة، وإكراهات قادمة من الاقتصاد المفتوح وتدخل سافر للقوى الأجنبية في إعادة تشكيل المنطقة بما يخدم مصالحها الاستراتيجية، وأزمة الهوية داخل المجتمع، والحركة المتنامية للمواطنة الباحثة عن حلول استعجالية لمعضلاتها، ومن ورائها القوى الاجتماعية بكل ألوان الطيف الذي تمثله، وعلى تقرير مصير الشعوب المغاربية.

ولعل الدبلوماسية الشعبية، القائمة على تبادل الرأي بين مؤسسات المجتمع المدني في البلدين الجارين، قد تساهم في تكسير رتابة لغة التجافي المستندة إلى أطروحات لم يعد لها أي مبرر، حيث لا يمكن أن يجادل أحد في المصير المشترك لشعبين تحكمهما شروط تاريخية واجتماعية متشابهة، وتواجههما اليوم تحديات متماثلة.

وفي هذا السياق، من المفيد الاستئناس بمطالب «ميثاق مغرب الشعوب» الذي صادق عليه المنتدى الاجتماعي المغاربي في ختام دورته الأولى في 28 يوليو/تموز 2008 بالمغرب، وخاصة: فتح الحدود وحق الأشخاص في حرية التنقل داخل الفضاء المغاربي، والاندماج الاقتصادي للمنطقة المغاربية والتقسيم العادل للثروات، وتطوير الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحريات الفردية والعامة والدفاع عنها، وإرساء نظام تربوي مغاربي يشجع على البحث العلمي المشترك مع تخصيص الإمكانيات الضرورية لتطويره، وحق المواطنين والمواطنات في التمتع بالخدمات العامة ذات الجودة.

لا بد من استثمار التحولات الجارية في المنطقة للتأسيس لخطاب فكري قائم على مبدأ حق شعوب المغرب العربي في تقرير مستقبلها، عبر الاتحاد التكاملي القادر وحده على إيجاد الحلول للمعضلات الكبرى في المنطقة وفي مقدمتها مشكلة الصحراء الغربية، وهذه المهمة لن يكتب لها النجاح إلا بمبادرة المثقفين والسياسيين والفاعلين في المجتمع المدني إلى تأسيس منتدى للتفكير في صياغة الحلول، ورسم الاستراتيجيات، والتحول من موقع الملاحظ السلبي إلى موقع القوة الفاعلة.

وفي السياق نفسه نتصور أنّ مواصلة العمل في مجال تفعيل مؤسسات اتحاد المغرب العربي المعطلة، يمكن أن يساهم بدوره في بناء اقتراحات إضافية معززة لآلية التفكير في إيجاد مخرج متوافق عليه، ذلك أنّ بناء برامج تنموية في إطار الاتحاد سيساهم في إنشاء شركات ومؤسسات تدفع في اتجاه بناء اقتصاديات مغاربية مندمجة، وهو الأمر الذي تترتب عليه إمكانية وصول المنتجات الزراعية المغربية والمنتجات المعدنية الجزائرية إلى موانئ المغرب في المحيط الأطلسي، فيصبح المستفيد من كل ما سبق هو مجتمعات المغرب الكبير.

جذور الاتحاد المغاربي وآفاقه :

تجد فكرة المغرب العربي الكبير جذورها في فترة الكفاح المشترك ضد الاستعمار، وقد تأسست الفكرة في أوائل القرن العشرين، وتطورت عقداً بعد عقد، كما تعددت مراكز الدعوة إليها : من اسطنبول في أوائل القرن، إلى باريس في العشرينيات، ثم انتقلت الفكرة إلى الأقطار المغاربية ذاتها في الثلاثينيات. حيث أصبحت أحد الموجهات الرئيسية في عمل الحركات الوطنية المغاربية، كما وُضعت في صدارة برامج الجمعيات الثقافية والسياسية. وأصبحت، مع أوائل الخمسينيات، الإطار المرجعي لحركة التحرر الوطني في المنطقة. ويمتلك المشروع المغاربي مقوّمات عديدة جغرافية وتاريخية وثقافية واقتصادية واجتماعية تكسبه طابع الخصوصية في إطار العالم العربي.

غير أنّ تجسيد الفكرة في صياغة محددة يعود إلى مؤتمر طنجة (أبريل/نيسان 1958) الذي ضم الأحزاب الرئيسية في المنطقة : حزب الاستقلال المغربي، وجبهة التحرير الوطني الجزائرية، والحزب الدستوري الجديد التونسي. وفي العام 1964 جرت محاولة لتطوير فكرة المغرب العربي على قاعدة تعاون اقتصادي متدرج، فنشأت «اللجنة الاستشارية الدائمة للمغرب العربي»، ولكنها لم تفلح في مهمتها، فأصابها الشلل.

وفي يوم 17 فبراير/شباط 1989 وقّع رؤساء دول المغرب العربي (المملكة المغربية، والجزائر، وتونس، وليبيا، وموريتانيا) على معاهدة إنشاء «اتحاد المغرب العربي»، وذلك في مؤتمر عقدوه بمراكش. وقد استندت معاهدة الاتحاد في ديباجتها إلى «ما يجمع شعوب المغرب العربي من أواصر متينة قوامها الاشتراك في التاريخ والدين واللغة»، وإلى تطلّع تلك الشعوب إلى «إقامة اتحاد بينها يعزز ما يربطها من علاقات ويتيح لها السبل الملائمة لتسير تدريجياً نحو تحقيق اندماج أشمل فيما بينها».

لقد ترتب على تأسيس الاتحاد المغاربي إبرام حوالي 37 معاهدة تتعلق بمجالات مختلفة، كان من المفترض أن تُكرِّس توحيد السوق المغاربية وإنشاء اتحاد جمركي وإلغاء الحواجز بين بلدان الاتحاد وتكريس بطاقة هوية موحدة. لكنّ الاتفاقات لم تُنفَّذ، بل جُمِّدت هياكل الاتحاد منذ عام 1994 تاريخ آخر اجتماع لمجلس الرئاسة، الهيئة الوحيدة التي تتمتع بسلطة القرار في الاتحاد.

إنّ تأسيس الاتحاد المغاربي كان لحظة قوية على طريق استيعاب التحوّلات التي عرفتها العلاقات الدولية، وكان في إمكانه أن يعيد ترتيب أولويات المنطقة، الموزعة بين الأمن والتنمية والديمقراطية، لكنه ظل مشروع نيات، يحتمي به الشركاء المغاربيون حين تواجههم إكراهات سياسية واقتصادية وثقافية على قدر أكبر من حدة السؤال، ويهربون منه كذلك لتبرير فشل خيارات مستوحاة من صراعات حرب باردة منتهية، إلا أنّ الألغام التي زرعتها تبقى قابلة للانفجار ما لم يتم الاهتداء إلى كواشف إرادية تنير طريق المستقبل.

إنّ الأكثر أهمية في استيعاب دروس الإخفاقات المغاربية أن يُنظَر إلى الفرص، التي كان يمكن أن يتيحها الاتحاد المغاربي، على صعيد النهوض بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية لشعوب المنطقة، كي لا يظل الحديث عن اتحاد كهذا مجرد ترف فكري وسياسي.

وهكذا فإنّ اتحاد المغرب العربي إلى أين ؟ سؤال بات تقليدياً ولكنه ما انفك يعود في كل مرة مع حلول الذكرى السنوية لإعلان هذا الفضاء، ليظل عالقاً في كل مرة دون جواب مقنع حول الآفاق المستقبلية للاتحاد، وهو الذي حمل إعلانه لمختلف شعوب المنطقة الكثير من الأحلام والآمال بأنّ المنطقة المغاربية باتت على وشك تغيير جذري في واقعها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي، وهو مشروع طموح في ظل مختلف التكتلات الإقليمية والدولية ذات الصبغة الاقتصادية والسياسية والأمنية القائمة في العالم، قبل أن يتضح، على مدى مسيرة الاتحاد، أنّ كل تلك الآمال كانت مجرد سراب، بعد أن ظل الاتحاد عاجزاً عن تلبية الأهداف التي جاء من أجلها، وذلك في ظل استمرار تباين مصالح الدول المغاربية المعنية وتباعدها

أمام توفر فضاءات إقليمية أوسع، قد تغري هذه الدول بالسعي لتحقيق مصالحها الاقتصادية والتجارية وغيرها مع القوى الأقدر على فرض موقعها على الساحة الدولية، سواء في علاقاتها الثنائية مع الدول الأوروبية، أو حتى ضمن الفضاء الأورو - متوسطي، أو كذلك الفضاء الأمريكي، أو حتى الفضاء الآسيوي.

الاتحاد المغاربي يجب، كما يعلن نشطاء المجتمع المدني، أن يقوم على أربع حريات هي: تنقّل الأشخاص ورؤوس الأموال والسلع والبضائع، وربط الدول الخمس بشبكات الاتصال والتواصل، وتنسيق التشريعات والحكم الرشيد في التدبير، وتقوية التضامن والاندماج بين الشعوب بإشراك مكوّنات المجتمع المدني.

ومن المنتظر أن تستضيف تونس قمة مغاربية قبل نهاية العام الحالي، بعد أن لعب ربيع الثورة التونسية دوراً حاسماً في إقناع الجميع بأهمية تفعيل الاتحاد المغاربي. حيث توفرت لمبادرة الرئيس التونسي الدكتور محمد المنصف المرزوقي سمات الجدية الواضحة، فقد بدأ أثناء زيارته لليبيا بالحديث عن اندماج تونسي - ليبي، وعن اتحاد للشعوب العربية المستقلة، وعن تفعيل الاتحاد المغاربي، ثم قرن القول بالفعل، فقام بجولة مغاربية شملت كل أعضاء الاتحاد، ورفع شعار ضرورة عقد قمة مغاربية في هذا العام للمرة الأولى منذ 1994، وأعلن حصوله على موافقة كافة قادة المغرب العربي على انعقاد هذه القمة التي ستستضيفها تونس.

أي مستقبل للاتحـاد المغـاربي ؟

سؤال بات تقليدياً ولكنه ما انفك يعود ليظل عالقاً دون جواب مقنع حول الآفاق المستقبلية للاتحاد المغاربي، وهو الذي حمل إعلانه، في 17 فبراير/ شباط 1989، الكثير من الأحلام والآمال بأنّ المنطقة المغاربية باتت على وشك تغيير جذري في واقعها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي.

إنّ الخطر الأكبر في تداعيات وكلفة اللامغرب ليس هدر الأموال والطاقات، وليس التعايش ضمن أوضاع استثنائية تعيق تنقل الأشخاص والبضائع بحرية كاملة، وليس الانكفاء وترسيم السياسات من منطلقات قطرية صرفة تكرس الأنانية والانغلاق، وإنما صعوبة إقناع أي شاب مغاربي من مواليد مطلع تسعينيات القرن الماضي بأنّ هذا الوضع ليس طبيعياً وأنّ أجيالاً مغاربية كانت تحلم في ستينيات القرن ذاته بأنّ الرهان المغاربي في طريقه لأن يتحقق.

إنّ الدول المغاربية مطالبة، لكسب الرهان، بإيجاد أرضية اقتصادية وتجارية مشتركة، بعيدة عن المؤثرات السياسية المباشرة، تجسد شبكة من المنافع والمصالح الاقتصادية المتبادلة بينها، وتمهد الطريق أمامها لتحقيق التكامل المنشود، الذي لن يحقق لكل دولة منها المزيد من القوة والمنافع فحسب، بل سيكون سبيلها للبقاء والوجود في عالم تتحكم به التكتلات والتجمعات الاقتصادية العملاقة.

وفي الفترة الانتقالية التي يعيشها العالم كله، بما فيه الدول المغاربية، فإنّ الشعوب مشدودة إلى المستقبل، لذلك نرى أهمية صياغة تصورات أولية للتنمية المغاربية في المستقبل، منطلقين من أنه لم يعد ممكنا الكفاح ضد «النظام العالمي» من خارجه، فالعالم أضحى اليوم «قرية صغيرة» أطرافه مترابطة ومتبادلة المنافع. مما يجعلنا ندرك أنّ قوة المغرب العربي وقدرته على التعامل المتكافئ مع العالم الخارجي إنما هما مرهونتان - أساساً - بقدرة أقطاره على التنسيق والتكامل فيما بينها، وعلى خلق سوق مغاربية متسعة واحدة، تحقق الكفاية والفاعلية الاقتصادية من ناحية، والقدرة على تقليص التبعية والتعامل المتكافئ مع الخارج من ناحية أخرى.

ولعل أبرز المهمات العاجلة للبدء بالإصلاح الشامل: احترام الحقوق والحريات الأساسية للإنسان المغاربي، باعتباره حجر الزاوية في بناء الحكم الرشيد القادر على إنجاز التنمية المستدامة، وتمكين المرأة

المغاربية من بناء قدراتها الذاتية والمشاركة على قدم المساواة مع الرجل في جميع مجالات العلم والعمل والإبداع، واكتساب المعرفة وتوظيف القدرات البشرية المغاربية بكفاءة في النشاطات الاجتماعية لتحقيق الرفاه الإنساني.

وفي خضم ذلك تحتل مسألة الديمقراطية والمشاركة الشعبية الموقع الأول في المساعي والخطط، لإنهاض الدول المغاربية من كبوتها وإنقاذها من عذاباتها. وهنا يتعين أن تتركز الجهود على إقامة أنظمة حكم ديمقراطية معبّرة عن الإرادة الحرة للشعوب المغاربية، تحرص على سلطة القانون وتوفير الحريات للمواطنين، وتحترم حقوق الإنسان، ومؤسسات المجتمع المدني، وتتفاعل معه كشريك حقيقي في إدارة شؤون البلاد وتنفيذ برامج التنمية.

خـاتمة :

لا شك أنّ الاتحاد المغاربي كمشروع طموح يظل بحاجة ماسة إلى إسهامات مجموعة من الفاعلين المنبثقين من عمق المجتمع (إعلام، نخب مختلفة، أحزاب سياسية، نقابات، جمعيات، باحثين جامعيين..) تؤسس لقاعدة مغاربية صلبة، قادرة على خلق شروط الحوار والتواصل والتعاطي المجدي مع مختلف التحديات والصعاب التي تواجه مطلب تفعيل الاتحاد المغاربي، وتضغط باتجاه دفع السلطات السياسية لاتخاذ قرارات حاسمة في هذا الإطار. والقبول بالانفتاح على مختلف هيئات وفعاليات المجتمع المدني، سيسهم بشكل كبير في دمقرطة الاتحاد، بما يكفل تجاوز الإكراهات الحالية، وسيخلق مرونة على مستوى اتخاذ القرارات التي تسمح بإيصال آراء وطموحات شعوب المنطقة إلى صانعي القرارات، ويوفر الشروط الموضوعية لإعادة النظر في بعض أجهزة الاتحاد، بل وتطويرها بما يكفل اتخاذ قرارات فعالة وحاسمة على طريق بناء اتحاد مغاربي قوي.

والأهم أنّ الدول المغاربية لم تعد هي نفسها بعد الثورتين التونسية والليبية وتفاعل عدوى التغيير في كل اتجاه، وبما أنّ المنطقة بدأت تتشكل على نحو مغاير لما آلت إليه الأوضاع الإقليمية والداخلية سابقاً، فلا أقل من تلمّس معالم الطريق، عبر نهج سياسات جديدة، يسودها الوفاق والإخاء والتضامن.

بطبيعة الحال، كل شيء سيتوقف على نجاح المرحلة الانتقالية في كل من تونس وليبيا والمغرب، ونية السياسيين وصناع القرار في كل من الجزائر وموريتانيا، في خدمة شعوبهم بدلاً من الاستثمار في الخلافات والوضع الراهن من أجل الاستمرار في السلطة.

والأهم اليوم هو العمل على إذكاء جذوة الأمل لدى الأجيال الجديدة المغاربية التي نشأت على الانطواء داخل أقطارها وتعودت على واقع الحدود المغلقة أو الممرات الحدودية المراقبة.

وهكذا، يحدونا الأمل بأنّ الدول المغاربية، التي تتوفر على إمكانيات مهمة ومؤهلات هامة، ستكون قادرة على التعاطي المجدي مع التحديات والصعاب، إذا كثّفت جهودها من أجل إقرار الآليات الكفيلة بالسير قدما نحو تفعيل الاتحاد المغاربي.

التعدّد اللّغوي والتّنميّة البشريّة

علي القاسمي/ جامعي، العراق

تمهيد :

إنني معلم بالمهنة. وحدثَ أن استخدمني البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة لمراجعة ترجمة بعض تقاريره من الإنجليزية إلى العربية، وهي تقارير بعنوان «التنمية البشرية» تصدر سنوياً منذ عام 1990 بعد أن توصّل أحد خبرائه، الباكستاني محبوب الحق، إلى طريقة وتقنيات تمكن الدول الأعضاء من تحقيق التنمية البشرية. ويشرح هذا التقرير السنوي الوسائل الواجب اتباعها، ويستعرض بعض تجارب التنمية البشرية في عدد من البلدان، وينتهي بقائمة لجميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة مع موقعها على سلّم التنمية البشرية.

وقد لاحظتُ أن بعض الدول، مثل كوريا وفنلندة، كانت في الخمسينيات من القرن الماضي أكثر تخلفاً وفقراً من البلدان العربية، ثم استطاعت خلال جيل أو جيلين (حوالي 25 أو 50 سنة) أن تنجز قفزة عالية في التنمية البشرية، على حين أن بلداننا العربية ازدادت تخلّفاً وفقراً، ما دفعني إلى البحث في التنمية البشرية، وزيارة فنلندا وكوريا لدراسة حالتيهما. وقد تأكّد لي أن التعليم الذي تتعهّد به الدولة على حسابها وباللغة الوطنية المشتركة في جميع مراحله ومستوياته وتخصصاته، يساعد على إيجاد مجتمع المعرفة القادر على القيام بالتنمية البشرية.

المفاهيم الأساسية في الموضوع :

في هذه المداخلة، ثمّة مفهومان أساسيان، التعدُّد اللغوي والتنمية البشرية، بينهما جدلية التأثير والتأثُّر، ولكنهما لا يؤلّفان متلازمة بالضرورة، وسنتطرق أولا إلى تحديدهما :

التعدد اللغوي :

يمكن تعريف «التعدد اللغوي» بأنه «استعمال أكثر من لسان واحد»، أي استعمال أكثر من لغة واحدة، سواء أكان هذا الاستعمال يتعلّق بشخص، أو مؤسّسة، أو نظام تعليمي، أو قُطر من الأقطار، أو معجم، أو ما شابه ذلك. فنقول : شخص متعدّد اللغة، أو بلد متعدد اللغة، أو معجم متعدد اللغة. (مع ملاحظة أن اللغات التي تفرّق بين المثنى والجمع تطلق «تعدد اللغة» على استعمال أكثر من لغتيْن).

ولأسباب تاريخية وجغرافية وسكانية ولسانية، لايوجد في العالم قطر من الأقطار يتكلّم أهله لغة واحدة فقط، فجميع الأقطار متعددة اللغة، ما عدا ايسلندة التي يعدها بعضهم الاستثناء الوحيد الذي يؤكد القاعدة. فجميع الأقطار تضمُّ جماعات لغوية مختلفة ما يؤدّي إلى التعدد اللغوي في كل قطر.

ومن المنظور اللساني البحت، لا يدخل استعمال الدارجة في التعدُّد اللغوي، لأن الدارجة لهجة، واللهجة مستوىً من مستويات اللغة أو شكلاً من أشكالها يمثّل نوعاً ذا سمات لغوية خاصة في منطقة جغرافية معينة. واللهجة لا ترقى وظيفياً إلى مصاف اللغة الفصيحة المشتركة، بسبب ضآلة مفرداتها ومصطلحاتها، وفقر بنيتها وتراكيبها، ومحدودية نطاقها الجغرافي، فهي تتباين من منطقة إلى أخرى، ومن مدينة إلى مدينة، ولا تصلح للتفكير المنطقي التجريدي ولا التعبير عن الأبحاث العلمية، ولا الاستعمال المشترك الواسع، فهي صالحة للاستخدام اليومي السريع. بيدَ أن الدارجة يمكن أن تدخل ضمن «التعدُّد اللغوي واللهجي».

التنمية البشرية :

كان مفهوم التنمية الاقتصادية يأخذ في النظر نمو الانتاج في البلاد وزيادة الدخل القومي. ولكن هذا المفهوم قد تطور ليشمل الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية لتكون التنمية شاملة بحيث يُطلق عليها اسم «التنمية البشرية» أو «التنمية الإنسانية» التي تتخذ من «الرفاه الاجتماعي» معياراً لها، ليعبّر عن إشباع حاجات المواطنين الأساسية من سكن وغذاء وتعليم، وتمتعهم بالرعاية الصحية والضمان الاجتماعي والخدمات الأخرى. وتتصف التنمية البشرية بالشمولية، فهي لاتقتصر على عنصر من عناصر الإنتاج، بل تشمل الإنسان والأرض معاً، ولا تكون لفائدة فئة من المواطنين دون غيرهم، ولا لمصلحة جهة دون أخرى، بل يشارك فيها جميع المواطنين رجالاً ونساء في جميع أنحاء البلاد، وتعمُّ فائدتها جميع المواطنين، وهدفها تحسين نوعية الحياة، لتمكين كل مواطن من العيش بطريقة تليق بالكرامة الإنسانية، وينطبق عليها القول العربي القديم الذي يجعل من مهمة الدولة «استصلاح العباد وعمارة البلاد». فالدولة هي التي تخطط للتنمية البشرية وتنفّذها وترعاها.

وطبقاً لتقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، يعكس معدّلُ التنمية البشرية إنجازات البلاد في ثلاثة مجالات:

1 ـ **انتشار المعرفة** : ويُقاس بمستوى التعليم بين الكبار، وبمعدّل التمدرس في التعليم الابتدائي والثانوي والعالي.

2 ـ **الصحّة**: أي تمتع المواطنين بصحة جيدة وعمر مديد، ويقاس ذلك بمعدّل العمر المتوقع عند الولادة. فكلّما كان ذلك المعدل مرتفعاً، دلّ على تمتع المواطنين بالخدمات الضرورية، التعليمة والطبية والصحية وغيرها

3ـ **مستوى المعيشة**، ويُقاس بالدخل الفردي (وليس بالدخل القومي)، ومدى قدرته على توفير متطلبات العيش من سكن وملبس ومأكل بصورة راضية.

ويتكامل مفهوم التنمية البشرية مع مفهوم التنمية المستدامة الذي يتعلق بتأثير المحيط الاجتماعي بمعتقداته وعاداته وتشريعاته، في المحيط الحيوي بما فيه من أرض وهواء وماء، بحيث نتجنب المشكلات البيئية مثل التلوث والتصحّر وتناقص المياه، وغيرها.

ولقد أصبحت وصفة التنمية البشرية معروفة مشهورة، أخذت بها بلدان فقيرة متخلّفة فأصبحت، خلال جيل أو جيلين، من البلدان الغنية المتقدّمة. ومن هذه البلدان على سبيل المثال لا الحصر، ماليزيا، وفنلندة، وكوريا، وتركيا.

تبدأ وصفة التنمية البشرية باتفاق القيادة أو النخبة الحاكمة على ضمان مقوّمات التنمية البشرية. ويمكن إيجاز هذه المقوّمات بثلاثة:

أولاً، اتخاذ الديمقراطية منهجاً وأسلوباً في الحياة، لتحقيق العدالة الاجتماعية، والإنصاف، وتساوي الفرص أمام المواطنين، وإطلاق طاقاتهم الخلاقة. وهذا يعني ضمان حقوق الإنسان الطبيعية، والمدنية، والسياسية، والاقتصادية لجميع المواطنين. وتعني الحقوق الاقتصادية حصول المواطن على تعويض عن البطالة، والشيخوخة، والعجز. وتعني الديمقراطية

كذلك تداول الحكم، وتوافر الشفافية والمسؤولية فيه بحيث تمتنع النخبة الحاكمة عن سرقة أموال الشعب أو اختلاس خزينة الدولة ومواردها.

ثانياً، توفير تعليم جيد لجميع أبناء الشعب على نفقة الدولة، وينبغي أن يكون هذا التعليم باللغة الوطنية المشتركة ليستطيع الطلاب استيعاب المعلومات وتمثّلها والإبداع فيها. هذا النوع من التعليم يؤدّي إلى إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تلقي المعرفة، واستيعابها، وتبادلها، وتمثلها، وإنتاجها.

ثالثاً، الأخذ بآخر معطيات العلم والتكنولوجيا في الإنتاج والخدمات، ما يؤدي إلى زيادة الانتاجية والإسراع بها وارتفاع المردودية.

وطبيعي أن عملية التنمية البشرية بحاجة إلى سلم أهلي ناتج عن التماسك الاجتماعي والشعور بالانتماء الوطني اللذين تغذيهما سياسة تربوية وإعلامية وثقافية، توّصل الهوية الجماعية مستفيدة من عناصر الهوية المشتركة كالدين واللغة والتاريخ المشترك والجغرافية والتراث، والأمل في مستقبل زاهر.

التعدّد اللغوي في النظام التربوي:

يتخذ التعدد اللغوي في النظام التربوي أشكالاً متعددة يمكن تقسيمها إلى صنفين: صنف يساعد على التنمية البشرية، وصنف يعرقلها:

تعدد لغوي يساعد على التنمية البشرية:

ولهذا التعدّد اللغوي نوعان:

أولاً، تعليم اللغات الوطنية:

أي أن النظام التربوي يشتمل على تعليم اللغات الوطنية إلى جانب اللغة الوطنية المشتركة، ويوصف بأنه نظام تربوي متعدد اللغة.

في العالم العربي، توجد لغات وطنية عديدة إلى جانب العربية الفصيحة المشتركة، مثل اللغة الآشورية بلهجاتها المتنوعة في العراق، واللغة السريانية في سوريا، واللغة القبطية والنوبية في مصر، واللغة الأمازيغية بلهجاتها المتنوعة في بلدان المغرب العربي. وكانت بعض هذه اللغات لغات عالمية ذات ثقافية متميزة ومكتبات ضخمة.

فإذا اضطلع النظام التربوي في أحد البلدان العربية بتعليم اللغات الوطنية إلى جانب اللغة العربية الفصيحة المشتركة، وُصف هذا النظام بالتعدد اللغوي.

ولتعليم اللغات الوطنية في البلدان العربية ثلاث فوائد أساسية:

الأولى، تأمين الحقوق اللغوية لأبناء الأقليّات الناطقة بتلك اللغات الوطنية، ما يؤدي إلى شعورهم بالعدالة والانتماء الوطني، وتجنّب التوترات الاجتماعية، والإسهام في التنمية البشرية.

الثانية، يؤدي تعلم الأطفال في المدرسة الابتدائية لغتهم الوطنية المستعملة في منطقتهم والتي يتحدّث بها أهلهم، **وظيفة** نفسية تربوية تزيد من احترام الذات، والتحفيز على الدرس والتعلم، والتمهيد لتعلم اللغة الوطنية المشتركة واللغات الأجنبية في مرحلة تالية.

الثالثة، تنمية هذه اللغات الوطنية والحيلولة دون انقراضها، فالثقافة التي تحملها هذه اللغات الوطنية هي رافد من روافد الثقافة الوطنية المشتركة؛ إضافة إلى أن لبعض هذه اللغات أهمية تاريخية، فالسريانية، مثلاً، هي المستوى الأدبي للغة الآرامية التي تكلّم بها السيد المسيح (ع)، واللغة الآشورية التي كانت لغة عالمية تراث مدوّن ضخم يساعدنا على الوقوف على تطوّر المعرفة الإنسانية وتاريخ العلوم.

بيدَ أن تعليم هذه اللغات الوطنية ينبغي أن يكون ضمن تخطيط لغوي مدروس يراعي الجوانب الوظيفية للغة والفوائد العملية المرجوة من تعلّمها، ولا يؤدي إلى الإضرار بمقدرة الطفل على استعمال اللغة الوطنية المشتركة على قدم المساواة مع بقية الأطفال، أي يجب

عدم النيل من تساوي الفرص التعليمية والوظيفية بين أطفال الأقليات وبقية الأطفال.

إن تنمية اللغات الوطنية وتعليمها في النظام التربوي تصبُّ في صالح التنمية البشرية، لأن شعور أبناء الأقليات اللغوية باستيفاء حقوقهم كاملة بما فيها الحقوق اللغوية يزيد من التماسك الاجتماعي في البلاد، ويسهم في السلم الأهلي اللازم للتنمية البشرية، ويكثف من مشاركتهم في العملية التنموية.

ثانياً، تعليم اللغات الأجنبية :

يوصَف النظام التربوي بالتعدُّد اللغوي كذلك، إذا عُني بتعليم عدد من اللغات الأجنبية العالمية في المراحل التعليمية المختلفة. ويتكفّل التخطيط التربوي اللغوي باختيار هذه اللغات الأجنبية: أهدافها، عددها، المرحلة التي تُعلّم فيها كل لغة، عدد السنوات الدراسية، وعدد الحصص الأسبوعية المخصصة لها، إلخ.

يُسهم هذا النوع من التعدُّد اللغوي في التنمية البشرية إسهاماً مباشراً، لأن الانفتاح على ما يستجدّ في الفكر الإنساني هو وسيلة من وسائل تنمية الثقافة، وتشجيع الترجمة، ونشر المعرفة، وتوسيع الخيارات الثقافية أمام الأفراد، وإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية.

تعدُّد لغوي يعرقل التنمية البشرية :

لهذا الصنف من التعدد اللغوي نوعان:

الأول: تعدد لغوي ثقافي في النظام التربوي:

في البلدان العربية يتمظهر هذا النوع من التعدُّد اللغوي في وجود نوعيْن من مدارس التعليم العام، هما:

أ ـ مدارس أجنبية، تعلِّم منهجاً أجنبياً باللغة الأجنبية. ففي المشرق، توجد مدارس بريطانية وأمريكية، تعلّم المنهج البريطاني أو الأمريكي باللغة الإنكليزية؛ وفي البلدان المغاربية، توجد مدارس فرنسية، تعلّم المنهج الفرنسي باللغة الفرنسية. ويعكس هذا الاختلاف بين المشرق والمغرب هُوية المستعمر القديم الذي منح البلدان العربية استقلالاً مشروطاً بالتبعية الثقافية والاقتصادية له. وتتقاضى هذه المدارس الأجنبية أجوراً عالية فلا يرتادها إلا أبناء رجال السلطة والمال.

ب ـ مدارس وطنية، أهلية أو حكومية، تعلّم المنهج الوطني باللغة الوطنية المشتركة. والمدارس الحكومية مجانية عادة، على الرغم من وجود مصاريف إضافية يتحمّلها الآباء. أما المدارس الأهلية فتتقاضى أجوراً دراسية عالية تثقل كاهل الطبقة المتوسطة، وهي مؤسسات تجارية تتوخى النفع.

يمكن تلخيص مضار هذا النوع من التعدد اللغوي في النظام التربوي على التنمية البشرية في ما يأتي:

أ ـ يؤدي هذا النوع من التعدد اللغوي إلى عدم تساوي الفرص التعليمية أمام الأطفال وإعادة إنتاج الطبقية في المجتمع؛ فثمّة ثلاث طبقات: عليا يرتاد أبناؤها المدارس الأجنبية، وسطى يلتحق أبناؤها في المدارس الأهلية/الحرة، ودنيا يتمدرس أبناؤها في المدارس الحكومية، الناقصة من حيث انتشارها، وتوزيعها، وتجهيزها، وجودتها التعليمية.

ب ـ لما كانت الحكومات العربية مصرّة على استخدام لغة المستعمِر القديم (الإنكليزية أو الفرنسية) في الحياة العامة والمؤسسات الاقتصادية والمالية والكليات العلمية التطبيقية، فإن خريجي المدارس الأجنبية هم القادرون بامتياز على استعمال اللغة الأجنبية الوظيفية وارتياد الكليات العلمية وتولى المناصب القيادية في البلاد، في حين أن كثيراً من خريجي المدارس الحكومية يواجهون البطالة، ما يجعلهم وقوداً لأية اضطرابات اجتماعية أو ثورات شعبية. وأية استثمارات في البنية التحتية في البلاد تكون في صالح الطبقات المهيمنة التي تزداد غنى، وترفع من تكاليف المعيشة على الطبقات المهمّشة فتزداد فقراً. وقد حذّر تقرير التنمية البشرية لسنة 2011 الذي اتخذ عنوان «**الاستدامة والإنصاف**» شعاراً له، من

احتكار المعرفة أو السلطة ما يؤدي إلى تنامي الفروق الطبقية التي ستؤجج اضطرابات اجتماعية.

ج ـ إن خريجي المدارس الأجنبية يجدون أنفسهم شبه غرباء في وطن لا يجيدون لغته الوطنية المشتركة، ولا يعرفون تاريخه ولا جغرافيته ولا تراثه بصورة جيدة، وإنما يشعرون بأنهم أكثر ارتياحاً في البلاد التي تربّوا على لغتها وثقافتها. ولهذا فإن كثيراً منهم يفضّل الهجرة إلى تلك البلاد الناطقة بالإنكليزية أو الفرنسية، أو ذات الثقافة القريبة منها. ومن هنا نجد أن البلدان العربية هي أكبر البلدان المتخلفة المصدّرة للعقول والكفاءات إلى الغرب المتقدّم. وبذلك فهي تخسر مرتين: مرّة في تحمّل نفقات إعداد أصحاب تلك الكفاءات، ومرة أخرى في هجرة وضياع أهم عناصر التنمية البشرية، أي أصحاب الكفاءات العالية.

ثانياً، التعدُّد (التنوّع) اللغوي في مراحل التعليم:

نعني بهذا النوع من التعدُّد اللغوي استعمال لغة تلقين مختلفة في كل مرحلة من مراحل التعليم، كأن نستعمل العربية في المرحلة الابتدائية، ثم الفرنسية في المرحلة الثانوية، ثم الإنكليزية في مرحلة التعليم العالي. وإذا كان هذا المثال لا يمكن تصوّره من لدن عاقل، فإن وضعاً قريباً منه موجود في بلادنا العربية. فالتعليم العام (الابتدائي والثانوي) يجري باللغة العربية أما التعليم العالي العلمي والتقني فيجري إما باللغة الإنكليزية أو باللغة الفرنسية. وهذا النوع من التعدُّد اللغوي يعرقل التنمية للأسباب التالية:

أ ــ أثبتت البحوث التجريبية أن التعليم بلغة أجنبية يجعل من العسير على الطلاب استيعاب المعرفة العلمية وتمثّلها والإبداع فيها. وهذا واضح من التحاق الطلاب الأذكياء من خريجي المدارس الثانوية الحكومية بالكليات العلمية في الجامعة، ولكنهم سرعان ما يتحولون إلى الكليات الأدبية أو معاهد التربية البدنية، بسبب صعوبة لغة التعليم الأجنبية. ولهذا ولأسباب أخرى، نجد أن نسبة خريجي التعليم العالي العلمي والتقني، مقارنة بخريجي الإنسانيات، لا تتجاوز 30 بالمائة من مجموع الخريجين، في حين أن التنمية البشرية تتطلّب نسبة معكوسة.

ب ـ إن خريجي كليات العلوم التطبيقية الذين تلقّوا تعليمهم بلغة أجنبية يكون إسهامهم في التنمية البشرية محدوداً، لأنهم لا يستطيعون نقل معرفتهم المهنية إلى بقية أفراد المجتمع باللغة التي يعرفها. فإيجاد مجتمع المعرفة يستلزم أن ينقل المهني، كالطبيب مثلاً، معرفته إلى الممرضة، والمساعد الطبي، والمريض، والمجتمع بأسره (بواسطة وسائل الإعلام مثلاً).

ج ـ إن اكتساب المعرفة في النظام التربوي هو عملية تراكمية ترابطية من حيث الأساس. فالنظام يتألف من مجموعة من العناصر يشكّل مجموعها كلا واحداً حيث يرتبط كل عنصر بالآخر بنيوياً ووظيفياً ويتأثّر به ويؤثّر فيه. ومعروف أن لكل لغة نظامها المفهومي، والانتقال من لغة تعليم إلى أخرى في مراحل التعليم المختلفة، سيؤدي إلى تصدّع النظام التربوي، وعدم السماح بتكامل المعرفة (أي المنظومات المفهومية) التي يتلقاها التلميذ ولا بتراكمها.

د ـ إن اتخاذ التعليم العالي لغة أجنبية معيّنة لتدريس العلوم التطبيقية، يؤدي إلى القضاء على الترجمة العلمية من اللغات الأجنبية إلى العربية، كما يؤدي إلى حصر مصادر المعرفة العلمية في نافذة أجنبية واحدة وغلق بقية النوافذ.

هـ ـ إن اعتماد الإنكليزية لغة للتعليم العالي العلمي في المشرق العربي، والفرنسية في المغرب العربي، يؤدي إلى شبه قطيعة بين قادة المجتمعات العربية لاختلاف ثقافاتها وأساليبها، وصعوبة التبادل التجاري والاقتصادي بينها، والحيلولة دون انتقال اليد العاملة، كما يحول دون التكامل الحضاري بين البلدان العربية.

الخلاصة :

وخلاصة القول إن للتعدُّد اللغوي أنواعاً مختلفة منها ما ييسّر التنمية البشرية ويدعمها، ومنها ما يعرقل التنمية البشرية ويدمّرها. فالتنمية البشرية تتطلّب قيام

مجتمع المعرفة القادر على إنجازها. ويتسم مجتمع المعرفة بقدرته على تلقي المعلومات بسرعة وتمثلها والإبداع فيها وإنتاجها وتبادلها بيُسر. وهذا يستدعي وجود لغة فصيحة مشتركة يستخدمها المجتمع في تبادل المعلومات وإنتاج المعرفة ونقلها. وهناك دراسات وبحوث كثيرة تثبت أن الأحادية اللغوية في المجتمع ضرورة لتحقيق التنمية البشرية وشرط من شروط المجتمع الصناعي، وأن تعدّد لغاتِ تبادل المعلومات في البلاد هو من أسباب التنمية البشرية المتدنية، كما هو الحال في الدول الأفريقية، فاللغة هي وسيلة لتبادل المعلومات، كما أن العملة وسيلة لتبادل السلع. فإذا تعددت العملات في البلاد الواحدة، تعرقلت عملية التبادل التجاري. إن الدول التي حقّقت التنمية البشرية، مثل كوريا وفنلندة، تتولى نشر التعليم الجيد باللغة الوطنية المشتركة مع احتفائها باللغات الوطنية الأخرى وسعيها إلى تعلّم اللغات الأجنبية المتنوعة. ولا تعهد هذه الدول بتربية أبنائها، قادة المستقبل، إلى مؤسّسات التعليم الأجنبية أو التجارية. ولو كان استعمالُ لغاتٍ أجنبية في التعليم العام والتعليم الجامعي يؤدي إلى التنمية البشرية، لاحتلّت مصر العزيزة التي ينتشر فيها التعليم العام الأجنبي منذ أكثر من قرن، وتتوفر عاصمتها القاهرة وحدها على ثلاثين جامعة أجنبية وأهلية تدرّس بلغات أجنبية، الرتبة الأولى في سلم التنمية البشرية. ولكنّها تحتل مثل معظم البلدان العربية مع عميق الأسف رتباً ما بعد 120 تقريباً في هذا السلّم، وتتصدر قائمة الدول المصدِّرة للأدمغة والكفاءات العالية، وتُصنّف على أنها من بين الدول ذات التنمية البشرية المتدنية.



الرّمزيّة الرّقميّة للحروف العربية : أصولها وأصداؤها الإنشائيّة

حياة الخياري / جامعية، تونس

للرّموز الحَرفيّة في ذاكرة الثقافة العربيّة صدى ردّدته منظوماتها الفكريّة على اختلاف تلوّناتها: لغويّة وصوفيّة وفقهيّة وإنشائيّة. وأهمّ ما اكتسبه الحرف من دلالات وهو يتحرّك ويضطرب ويغوص في ثنايا المعارف المختلفة التباسه مع المنظومة الرّقميّة.

لعلّ أقرب ما يتبادر إلى الذّهن في هذا المقام التساؤل عن الجامع المشترك بين الحروف والأرقام.

1 ـ أصل العلاقة بين الحروف والأرقام :

ليست مقارنة الأعداد بالحروف من المواضيع التي انفرد بها الفلاسفة أوعلماء الفلك قديما، بل إنّ من اللّسانيين من يشير حديثا إلى نقاط التقاء بين «نظام العلامات اللغوية» و«نظام العلامات الرقمية»، إذ يذهب شومسكي إلى أنّ كلا النظامين يمثّل مكونا من مكونات «نظام الإشارات» ويؤكّد على أنّ «ملكة اللغة» و«ملكة العدّ» كلاهما ملَكتان انسانيتان من شأن إحداهما أن تكمّل الأخرى رغم ما بينهما من اختلاف وتمايز، «فاللّغة الانسانية تحتوي على خصيصة التميّز غير النهائيّ، وهي خصيصة غير عاديّة، بل ربّما كانت فريدة، ويصحّ الشّيء نفسه على ملكة العدّ الإنسانية.

ويمكننا أن نعدّ هذه الملكة شكلا مجرّدا من اللغة الإنسانيّة تحتفظ بعملية التميز غيرالنهائي ولو أنها لا تحتفظ ببعض الصفات الخاصة الأخرى للّغة» (1).

بناء على ذلك يخضع شومسكي «ملَكة العدّ» إلى ما أسماه بثنائية «الكفاءة» و«الإنجاز»، فيعتبرها كفاءة حاصلة بالقوة إلاّ أنّ «إنجازها» الحادث بالفعل قد تأخّر على ملكة اللغة لأنها تقتضي قدرا أكبر من التجريد لايناسب المراحل الأولى لمسار تطوّر الفكر الانساني.

ولئن اهتمّ شومسكي بالمقارنة بين اللّغة والعدّ بما هما نظاما إشارات يمكّنان من آداء وظيفة مشتركة هي الوظيفة التمييزيّة فإن وجهة النظر المغايرة التي نظر من خلالها الفلاسفة العرب القدامى إلى الأعداد جعلتهم يحيطونها بوظائف أخرى أكثر عمقا وأشدّ تعقيدا، تصبّ جميعها في وادي الوظائف الرمزيّة وما يلتقي فيه الحرف مع الرّقم من إحالة على ظواهر الوجود الانسانيّ وعلاّته.

لقد ارتأينا أن نرتّب الرمزية الرقمية للحروف العربية من الأوضح إلى الأشد تعقيدا وغموضا، إذ من رموز الحروف إحالتها على أرقام وقع التواضع عليها ومن الحروف ما يرمز إلى أرقامه عن طريق التنبؤ الحاصل بتوظيف الأفلاك أوالكشف، وقد كان لكلا النوعين

انعكاس على بعض الكتابات الشعرية التي خيّرنا أن ندرجها ضمن القسم النظري من بحثنا، والسبب في ذلك أننا لم نتلمس فيها خصوصيات الكتابة الابداعية من إيحاء وتخييل -وإن لم تخل من صنعة- بل كان فيها التوظيف الرمزي لأرقام الحروف أشبه شيء إمّا بالعلاقة المنطقيّة الآليّة مثلما هو الشأن بالنسبة إلى «حساب الجُمّل»، وإمّا بالعلاقة الميثولوجية الأسطوريّة غير القابلة للتأويل والشّرح مثلما هو الشأن بالنسبة إلى شطحات الصوفية أوالمنجّمين. وقد استندت جميعها إلى ما حظيت به الحروف ورموزها الرقميّة في الحضارة العربية الاسلامية من مباحث علمية قائمة الذات أهمها ما سمّي: «علم الحروف» أو «علم الجفر»، وكذلك التأريخ بالأحرف أوما يعبّر عنه بـ«حساب الجُمّل» وكان لهذه الأشكال من الرموز الرقميّة للحروف أثر في كتابات علماء الفلك والفلاسفة، كما أنّ بعض الشعراء اعتمدوها سبيلا لايراز جمعهم بين الصنعة الأدبية والحضور الذّهنيّ على حدّ سواء.

2 – «حساب الجُمّل» وعلاقته بالرمزيّة الرقميّة للحروف العربيّة:

لقد أطلق العرب حساب الجمّل على عمليّة الاستعاضة عن الرّقم بحرف يقابله، ولئن بدت هذه الطريقة مستغربة في زماننا فإنّ العرب القدامى قد تعاملوا مع حساب الجمّل على اعتبار أنه جزء لا يتجزأ من الرموز الرقميّة للحروف والتي وقع التواضع عليها بعد شيوع استعمالها ،و هذا ما يؤكّده ابن خلدون في المقدمة حين يذكر أنّ «دلالة هذه الحروف على تلك الأعداد ليست طبيعية ولا عقلية وإنما هي بالتواضع والاصطلاح الذي يسمّونه حساب الجُمّل» (2).

ويقوم «حساب الجُمّل» على الاصطلاح على الرموز الرقمية للحروف بحسب ترتيبها الأبجدي إلى حدّ الحرف التاسع بالآحاد ثم الأحرف التسعة الموالية بالعشرات أمّا الأحرف العشرة المتبقّية فبالمئات لذلك سمّي حساب الجُمل عند البعض «بالحساب الأبجديّ» (3).

جدول 1 : حساب الجُمّل الكبير

تثخذ ضظغ		سعفص قرش		حطيكلمن		أبجد هوز	
400	ت	60	س	8	ح	1	أ
500	ث	70	ع	9	ط	2	ب
600	خ	80	□	10	ي	3	ج
700	ذ	90	ص	20	ك	4	د
800	ض	100	ق	30	ل	5	هـ
900	ظ	200	ر	40	م	6	و
1000	غ	300	ش	50	ن	7	ز

في هذا السياق تجدر الإشارة إلى الاختلاف بين ما تواضع عليه المغاربة وما تواضع عليه المشارقة من مقادير حساب الجمّل. وفي الجدول التالي تلخيص لما شرحه «سبط المارديني» (4) من أوجه اختلاف.

عند المغاربة	عند المشارقة	الحرف
60	90	ص
90	800	ض
300	60	س
800	900	ظ
900	1000	غ
1000	300	ش

بيد أنّ تلك «الألاعيب الرّقميّة» سرعان ما تفلت من ربقة التّقنين والتّقعيد، لتستهوي الشعراء وهم ينتقون صنوف المجاز والبديع فيستثمرونها إنشائيّا في قصائدهم. من ذلك أنّ أحد شعراء غرناطة قد وظّف هذه اللّعبة «الحَرْفيّة الحسابيّة» للتّباهي بفتنة طبيعة الأندلس في بيت يفتخر فيه بنهر «الشّنيل» على غرار ما يفعل المشارقة بنهر «النيل»، فيفضّل الشنيل على النّيل وينظم منكرا على المصريّين مباهاتهم بـ«نيلهم»:

«ومَا لِمصر تفخرُ بنيلها
والألْفُ مِنْهُ في شَنِيلِهَا ؟» (5) (البسيط)

ومن الجلّي أنّ من الألاعيب الطريفة لهذا الشاعر الموازنة بين حرف «الشين» والمقدار العددي الذي يقابله عند المغاربة وهو ألف (1000) ليخلص إلى أنّ: (شـنيل = 1000 نيل).

من المعلوم أنّ ما سُمّي «حساب الجمّل» أو «الحساب الأبجدي» لم يكن حكرا على العرب بل إنّ القيمة العددية للحروف مشغل قديم اهتم به اليونان منذ عهد «فيغاروس»، ولكن في سياق مختلف إذ لم يكن غاية في حد ذاته بل كان وسيلة مطواعا في يد المنجّمين والعرافين والكهنة.

وقد تأثّر بعض الشّعراء المتأخرين بالرمزية الرقمية للحروف فوظفوها شعرا في استعمالات تراوحت بين المجاز والرّمز. غير أنّ هذه المباحث لم تحظ باهتمام معظم الدارسين المعاصرين باستثناء ما تناوله الدّكتور محمّد اليعلاوي في مقاله «حساب الجمّل أوالتاريخ بالحروف»، حيث عرض لأبيات رثائية تؤرخ لوفاة الفقيد بطريقة يكون فيها التاريخ المقصود ذكره حصيلة المقادير العددية التي اصطلح عليها في الحروف، وتكون كلمات من قبيل «أرّخ» أو «تأريخه» قرينة لفظية تنبه إلى التاريخ الذي سيقع التنصيص عليه بواسطة الحروف، ويقف اليعلاوي على مجموعة من الأبيات الشعرية التي نقشت على بعض القبور في مقبرة «الزلاج» بالعاصمة التونسية، نستحضر بعضها:

« أحْرُفٌ أربعـةٌ تاريخُـهُ
دالٌ وكافٌ وسينٌ ثم شيـنٌ» (6) (الرّمل)
(1000) (300) (20) (4)

ومجموع الأعداد التي ترمز إليها الحروف الواردة في عجز البيت هو (1324) وهي سنة وفاة الفقيد صاحب القبر. ومن مظاهر تماديهم في التلاعب بالرموز الرقمية للحروف تأليفها ضمن كلمات رثائية تمجّد خصال الفقيد أوتدعو له بحسن العاقبة وقد يجتهد الشاعر في إقحام اسم المرثي في البيت كما هو الشّأن في البيت الموالي:

«و الفَـألُ يسْـدوكَ أن يُـؤرّخ
كلثومُ، مثواكِ في الجنان» (7) (مخلّع البسيط)

فيتراتب مجموع المقادير العدديّة للحروف في عجز البيت الشعري على الشّكل التالي:

-حروف كلمة «كلثوم» يقابلها: 20 + 30 + 500 + 6 + 40 =596

-حروف كلمة «مثواك» يقابلها: 40 + 500 + 6 + 1 + 20 =567

- حروف كلمة «في» يقابلها: 80 + 10 = 90

-حروف كلمة «الجنان» يقابلها: 1 + 30 + 3 + 50 + 1 + 50 =135

والمجموع العددي لحروف كلمات عجز البيت يساوي = 1388 وهي سنة وفاة الفقيدة المسماة «كلثوم».

ويلاحظ الدكتور اليعلاوي أنّه «رغم ما في هذا الشّعر من بديع وصنعة تعكس قدرة الشاعر على الإيفاء بالمعاني الرثائية من ناحية ومراعاة المقادير العددية للحروف من ناحية أخرى، فإنّ ما يمكن أن يعاب على مثل هذه الأبيات الشعرية المنقوشة فوق قبور الأموات، هو ذلك التنافر بين المقال الشعري الذي يستدعي من القارئ سلسلة من العمليات الحسابية الذهنية وبين مقام الوقوف أمام القبر المفترض أن يكون مقام تأمّل واعتبار، إذ من شأن الجهد الذهني الذي تقتضيه مقابلة الحروف بأرقامها أن تصرف قارئ المقال الشعري عن مراعاة هيبة المقام ومكانه» (8).

هذا ما سيتداركه شعراء الرّمز الحرفيّ في مرحلة لاحقة، لكن بعد العدول عن توظيف «علم الجمّل» والاتجاه نحو ما يسمّى «علم الجفر». وما هو في واقع الأمر سوى انزياح عن المجاز وارتماء في حاضنة الرّمز حيث تتداعى الروابط المنطقيّة وتتلاشى القرائن.

3 – «علـم الجَفْر» وعلاقته بالرمزية الرّقمية للـحروف العربيّة:

لئن كانت الدلالة الرقمية للحروف في حساب الجمّل حاصلة بالاصطلاح والتواضع، فإنّ «علم الحروف يتّصل بأسرار الحروف التي لا تعود إلى رموزها الرقمية

فحسب بل تتجاوزها إلى خواصّها الفلكية أو الطبيعية التي لا تعرف بالتلقّي حينا وبالكشف حينا آخر على غرار ما عرف عند الشيعة أو الصوفيّة وألّفوا فيه كتبا أهمّها «كتاب الجفر» ومنهم من ينسبه إلى علي بن أبي طالب ومنهم من ينسبه إلى جعفر الصادق. فقد ورد في دائرة المعارف الإسلامية في مادة (جفر): «جفر: نما عند الشيعة منذ عهد متقدّم جدا اعتقاد بأنّ أحفاد عليّ قد توارثوا سننا باطنة هي طائفة من العلوم الدينية والسياسيّة الخفية تحيط بجميع الأشياء حتى يوم الميعاد... وقد سخر الخوارج من هذه العلوم التي يدّعيها العلويّون... والجفر هو على ما يقال كتاب كتبه لآل البيت جعفر بن محمد الصادق (الإمام السادس المتوفى عام 168) على جلد جفر (*)... ولكن نشأ بمرور الزّمن اعتقاد بأنّ المعاني في علم الجفر يرمز إليها بحروف مستقلة ومن ثم أصبح علم الجفر يدلّ على علم الحروف، وهو طريقة التنبّؤ بجَعْل حروفِ «الأبْجَدِ» تدلّ على أعداد»(9). وتختلف الروايات حول أوّل من ألّف في «علم الجفر». لكن من الأكيد أنّ العرب قد تأثّروا في الانشغال به بأمم وحضارات متقدّمة.

ويعتبر ابن خلدون أن علم الحروف من العلوم الحادثة في الأمة ويعرّفه في مقدمته بـ«علم السّيمياء» شارحا: «علم أسرار الحروف وهو المُسمّى لهذا العهد بالسّيمياء نقل وضعه من الطلسمات إليه في اصطلاح أهل التصوف من المتصوفة، فاستعمل استعمال العامّ في الخاصّ، وحدث هذا العلم في الملّة بَعْدَ صَدْرٍ مِنْها وعند ظهور الغلاة من المتصوّفة وجنوحهم إلى كشف حجاب الحسّ وظهور الخوارق على أيديهم والتصرّفات في عالم العناصر» (10).

وفي سياق كرامات علوم الجفر يذكر ابن عربي أيضا أنّ عليّا «قد استخرج وقعة معاوية من «حمعسق» الحروف الفواتح لسورة الشّورى. ويستند الصوفيّة في كشوفاتهم إلى بعض الآيات القرآنيّة التي تطمئن المؤمنين إلى العدالة الإلهيّة وتعدهم بالخلاص المنتظر، من قبيل قول الله: «وإن مِنْ قرية إلاّ نحْن مهلكوها قبْل يوم القيامة أومعذّبوها عذابا شديدا. كان ذلك في الكتاب مسطورا». (سورة الإسراء/ 58). ومنه أيضا ما رووه عن الرّسول: «لن تهلكَ أمّة أنا أوّلها، وعيسى آخرها، والمهديّ وسطها» (11).

في نفس السّياق الرّقميّ المشفّر على استشراف التّواريخ الآتية يتناول (تدروف) عدد أيام السنة (365) ليدمجه في عمليات حسابية تبرّر العلاقات العلية بين الأحداث التاريخيّة البارزة، ليصل إلى أنّ «تواريخ الحروب التي اجتاحت أوروبا في بدايات القرن العشرين قد خضعت في تراتبها لقانون حسابيّ، منصاعة بذلك لقواعد «التّناسق الكوْنيّ» (harmonie universelle) (12).

ومن جهود بعض الشّيعة في توظيف الجفر التنبؤ بسنة قيام المهدي، وفيه نظم أحد شعرائهم:

«إذا دار الزّمانُ على حروف
(بسم الله) فالمَهْدي قَامَا» (13). (الوافر)

نسجا على منوال أجداده، واستلهاما للحظة مكاشفة الغيب واستبصارا في نقطة حلم مشمس، يعمد أدونيس إلى قراءة المكان، عبر إنبيق الفلك في قصيدة «قصّابين الكتّاب»:

«أوهْ، للشاعر العَاشق المُشرّد!
سيمْيَائيٌّ صَديقُ الأفْلاكِ. يَنْصبُ إنْبيقَهُ عَلى قارعَةِ المُدنِ،
ويُعالجُ الهَوَاء!
افْهَمْهُ، أيها العَصْرُ! لا يَستطيعُ أنْ يَكْتُبَكَ، لايَسْتطيعُ أنْ يَكْتُبَ نَفْسَهُ إلاّ بأبجديّةِ الحرّية» (14).

وحتّى تُكتَب أبجديّة الحريّة في عصر أمّيّ لا يفقه سوى لغة الموت لا بدّ من القفز على الزّمان والمكان، على التّاريخ والجغرافيا باتّجاه زمن البعْث المنتظر لهويّة «تجيء من بيت شيعيّ يرث الفاجعة، ولكنّه ينتظر فرحا يجيء» (15).

جوهر الجَفْر، إذن، هو أبجديّة سؤال فلك الغيوب

عن نقطة أمل وحرف انعتاق، ومن ثمّ الدّخول في حال ترقّب وانتظار. أمّا شاعر العصر فلن ينتظر دورة الفلك لأنّ لحظته عقيم وزمنه ميّت، فأبجديّته بين يديه وحدها تتولّى الخلاص، بل لعلّه إلى عكس المعادلة الفلكيّة أحوجُ، بحيث تتولّى الحروف استلام دفّة القيادة لتفعل هي في دورة الزّمن عوض أن تكون منفعلة بها.

ممّا لا شكّ فيه أنّ الرّموز الحرفيّة هي أشدّ الرّموز الشعريّة استعصاء على المحاصرة لأنّ الأبجديّة تتمنّع عن أن تشرح ذاتها وتهبَ سرّها، لذا فنحن نعي جيّدا أنّنا نمشي على أرض زلقة بمجرّد أن نطأ عتبة حروف القرآن المجفّرة أرقاما وتواريخ، أفلاكا وأزمنة، لكنّنا نحاول أن نلوذ بالسّياق الشعريّ الذي استوعب حروف (ألف لام ميم) حتى نتبيّن تجلّيات الانزياح عن الاستعمال القرآنيّ حتّى نستوضح مبرّراته وأبعاده الرمزيّة. يقول أدونيس في خاتمة مقطوعة شعريّة عنوانها «والفضاء يَنسج التّأويل»:

«السَّلامُ لِلْفَضَاءِ الذي يُؤَرِّخُ لَنَا
السَّلام لِلشُّهُبِ التي تُؤَسِّسُ الفَضَاء، -
ألـف لام ميم
ذَلكَ الكِتَابُ
لا رَيْبَ، لاَ رَيْبَ». (16)

غير خاف التّناصّ مع فاتحة سورة البقرة: «آلم. ذلكَ الكتابُ لا ريْبَ فيه هُدًى للْمُتّقِينَ» (17). ممّا يضعنا حيال «الكتاب» المكنوف في فلك الغيوب الوارد في سياق قَسم ضمن الآية: «والطّور. وكتابٍ مَسْطور. في رَقٍّ مَنْشور» (18). وفي صميم كتابة الغيب المؤَّل تتنزّل «ألف لام ميم» الكتاب الشعريّ.

لقد اختار أدونيس أن يؤسّس فضاءه الشعري من شهب حروف «ألف لام ميم»، ويلفتنا أوّل سطر «السّلام للفضاء الذي يؤرّخ لنا». فهل لحروف (آلـم) من أسرار دعت أدونيس إلى تحيّة الفضاء الذي يتولّى عمليّة التأريخ المُجفّر أحرفا قرآنيّة؟

إنّ الإجابة تتوقّف على المضمون الرّمزيّ لأرقام تلك الحروف، وعلى مرجعيّة الفلك المتّصلة بعلم الجَفْر. ولهذه المرجعية الصّوفيّة قراءة مخصوصة لحروف (آلم) من سورة البقرة. فالحروف الفواتح للسّورة إنّما ترمز عندهم إلى «زمان فتح بيت المقْدس» (19). ويقابل تلك الحروف تاريخ سنة ثلاث وثمانين وخمس مائة هجريّة (583 هـ)، حسب ما وضّحه ابن عربي بحساب «الجزم الصّغير».

لسنا ملزمين بعدئذ بالبحث في مدى مطابقة نتيجة التّأويل لمقاصد الشّاعر ولا لخلفيّته المعرفيّة أوالإيديولوجيّة طالما توفّرت قرينة التناصّ ووجه الاحتياج إليها في الظّروف الحافّة بلحظة القراءة. فبين التّاريخ الرّاهن المعيش والتّاريخ المجفّر حاء حلم، وحاء حريّة، وحاء حرف، تكمن المسافة الفاصلة بين «علْم اليقين» و«عَيْن اليقين» (20) من وجهة نظر صوفيّة، وهي زاوية التّموضع التي احتلّها الحرف القرآنيّ مع أدونيس. إنّها زاوية استشراف الحلم التي جعلته يختار «آلم ذلك الكتاب لا ريب». «كلمات يختم بها ديوان «والفضاء ينسج التّأويل» المختصّ برموزه الصّوفيّة بمشاربها المختلفة: سيميائيّة وكيميائيّة وقرآنيّة، حتّى كان الفضاء التاريخيّ المُرمَّز حروفا هو ترجمة لعنوان الدّيوان وعصارة لقصائده: «تنبّأ أيها الأعمى».

إنّ الحرف المجفّر زمنَ حرّية هو بؤرة استراتيجيا التّناصّ مع الحرف القرآنيّ حسب ما آلت إليه القراءة المستندة إلى مسلّمة قوامها أنّ ما رُمِّز بشفرة صوفيّة لا تُفك شفرته إلاّ بالمعيار نفسه. وليس المقام مناسبا لشرح سبيل المرور من العلامة الحرفيّة إلى الدلالة الرّقميّة في الجفر الصّوفيّ لأنّ المتصوفة «أصحاب كشف وأكثر كلامهم فيه نوع من المتشابه لما أنّه وجدانيّ عندهم، وفاقد الوجدان عندهم بمعزل عن أذواقهم فيه» (21).

تظلّ الحروف المُجفّرَة تواريخ ومواقيت غيبيّة رهن كشوفات وفيوضات تقصر دونها آليّاتنا «العلميّة»، لأنّها لا تتوقّف عند الحروف المقطّعة في فواتح السّوَر بل تشمل أيضا التفسير الإشراقيّ الباطنيّ للسّورة القرآنيّة

ككلّ. أمّا استشرافنا «الوضعيَ الظّاهريّ»، فحسبه أن يتوقّف بنا عند حروف أخرى تعضد رمزيّة «آلم» سورة البقرة إلى الفتح، ألا وهي دلالة «آلم «سورة الرّوم على النّصر في قوله تعالى: «آلم. غُلِبَتِ الرُّومُ. في أدْنَي الأرْض وهُمْ مِن بَعْد غلَبِهِمْ سَيَغْلِبونَ. في بضْع سنينَ للهِ الأمرُ مِنْ قَبْل ومِنْ بَعْدُ وَيَوْمئِذٍ يَفْرَحُ المؤمنونَ» (22).

من خلال الرمزيّة الرقميّة لـ«آلم»، يتواشج فضاء التاريخ (الفتح والنّصر) مع فضاء الجغرافيا (بيت المقدس)، ويتفاعل المعطى الرّمزي الزّمانيّ مع المعطى الرّمزيّ المكانيّ ليكشف عن ذلك الخيط الرّفيع الرّابط بين كلّ من الماضي والحاضر والمستقبل، ثمّ بين ما تستبطنه الأبجديّة في حروفها من «أَلَم»، وما يخفيه الفلَك في دوراته من «أمَل» محوره استيضاح هويّة ملتبسة، واستعادة حريّة مستلبة، لمدن «مومياثيّة» تُحَوِّم حولها أشباح الموت.

في هذه اللحظة المشبعة عدميّةً، توضع فحولة الشِّعر على المحكّ:

كيف بإمكان الشّعر أن يُحْيِيَ المومياء؟

ومِن أين لأبجديّة القصيدة بحَرْفٍ قادر على حَرْف مسيرة الدّمار؟

الجواب يتوقّف على مدى قدرة الشّاعر على تطويع آليّاته الفنيّة وتسخير إرثه الثقافيّ من أجل استيلاد ومضة حلم من رحم شبح يسمّى «المستقبل». ومن دورات الفلك المصيريّة التي حاول أدونيس اقتناصها في «تقويمٌ للفلك 2001» قصيدةٌ تَرْقش هواجس المستقبل، يقول فيها:

«دافئـا، كَمثلِ طائرٍ نهَضَ للتَّوِّ مِنْ عُشِّه،

سألَ الشّاعرُ العاشِقُ شَبحًا يُسَمَّـى المُستقْبل :

كيْفَ، هَلْ، مَتَى سَيُولَدُ

إنْسَانُ الوَعْد،

وكَيْفَ سَنفكُّ رُمُوزَه ؟» (23).

لا شكّ في أنّ الفضاء الذي نسج تأويل حروف «آلم» قد بدّد شيئا من حيرة الشّاعر ووَفَى بمطلب السّيميائيّ العاشق الذي نصب إنبيقه على قارعة المدن ليعالج الهواء، ولعلّه فتّح شعره على التقاط نُسيْمات حريّة من أسطرلاب الحروف القرآنيّة «المُجَفَّرَة» على إيقاع الخلاص المنتظَر. حينئذ، يستقيم الإمساك بزمام الحروف إمساكا بزمام الأقدار وتستقيم مكاشفة القصيدة استبصارا في نقطة حلم مشمس.

غير أنّ مثل تلك المقاربات الإنشائيّة الموظّفة لإعادة ترتيب العالَم شعرا تظلّ مشروطة بفهم سرّ العلامات الرّمزيّة أرقاما وحروفيّا، فضلا عن الايمان بأن «لا شيء اعتباطيّ... وأنّ الاعتباطيّة» ليست سوى علاقة مّا ما تزال مجهولة» (24).

*) الجفرة : ما بلغت أربعة أشهر من أولاد المعز وفصلت عن أمّها.

الهوامش والإحالات

1) نعام شومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة - ترجمة د. حمزة بن قبلان المزيني - دار توبقال للنشر - ط1 الدار البيضاء 1990 (ص145)

2) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة - ط . دار الجيل - بيروت (ص 368)

3) سبط الماردينى ، دقائق الحقائق في حساب الدرج والدقائق (مخطوط بالمكتبة الوطنية التونسية . ن 1279-خ .مغربي .ق. 43 إلى 76)

4) سبط الماردينى ، دقائق الحقائق في حساب الدرج والدقائق (مخطوط بالمكتبة الوطنية التونسية . ن 1279-خ. مغربي .ق. 43 إلى 76)

5) لسان الدين بن الخطيب / الإحاطة في أخبار غرناطة ، نشر عبدالله عنان - القاهرة . د.ت (ص124+-341)

6) محمد اليعلاوي ، حساب الجمّل أو التاريخ بالحروف، حوليات الجامعة التونسية - عدد8 - سنة 1971 (ص1)

7) المصدر نفسه، (ص 2)

8) المصدر نفسه.

9) Encyclopédie de l'Islam (Nouvelle édition) T7, Editions G.P Maisonneuve La rose- S.A., Paris 1975 (DJAFER : p 48 ،47 ، 46)

10) تاريخ العلامة ابن خلدون ، دار الكتاب اللبناني - بيروت 1981 مجلّد 1 - ج2 (ص 936)

11) محيي الدين بن عربي، لطائف الأسرار، تحقيق أحمد زكي عطيّة وطه عبد الباقي سرور، دار الفكر العربي، ط1 بيروت ص 129

12) Tzvetan Todorov, Le nombre, la lettre, le mot; Poétique, Editions du Seuil, Paris 1970 N01-1970, p 104

13) الشيخ جعفر نقدي (قاضي البصرة)، مجلة الثريا التونسية - عدد ديسمبر سنة 1946 . وقد أورد البيت دون أن يذكر مصدره.

14) أدونيس، تنبّأ أيّها الأعمى، دار السّاقي، ط2 بيروت 2005، ص 185- 186، و«قصّابين» قرية ساحليّة شمال سوريا، فيها ولد أدونيس ونشأ.

15) أدونيس ، فاتحة لنهايات القرن، ط 1دار العودة بيروت 1980، ص37، (نثر)

16) أدونيس، الأعمال الشعرية الكاملة، والفضاء ينسج التّأويل، دار العودة، ط 5 بيروت 1988، مجلد 2 ص 421.

17) سورة البقرة، الآيتان 1 و2.

18) سورة الطّور، الآيات 1 و2و 3.

19) محيي الدين بن عربي، الفتوحات المكية ، دار صادر ، ط1 بيروت د.ت ، ج 1 ص 60.

20) «علم اليقين: ما أعطاه الدّليل»./ «عين اليقين: ما أعطته المشاهدة والكشف». رسائل ابن عربي، كتاب اصطلاح الصّوفيّة، ص 411.

21) ابن خلدون، المقدّمة، ص525.

22) سورة الرّوم، الآيات من1 إلى4.

23) أدونيس، تنبّأ أيّها الأعمى ، ص 77.

24) Tzvetan Todorov, Le nombre, la lettre, le mot; Poétique , N01-1970, p 104

مشهد حراك الثّورة في تونس
من الواحد إلى المتعدّد

حافظ المداني /جامعي، تونس

من يجوز له الحديث عن الثورة؟ في الحقيقة يبدو أن هذا السؤال في غير محله إذا ما اعترض عليه بالقول أن الجميع له الحق في الحديث عن الثورة لأنها شأن المجتمع ككل، ولكن في مقابل هذا الاعتراض سرعان ما يكتسب السؤال أحقيته المنهجية عندما يحيلنا إلى سؤال آخر أكثر إشكالية يتعلق بما إذا كان الجميع يحمل نفس الرؤية للثورة وهل أن الجميع سيتحدث عنها بنفس المنطق ونفس القوة والحماسة، وهل أن الجميع قادر على تشخيصها ونمذجتها بنفس الكيفية... ؟

فإذا كان حديث عامة الناس عنها وهم المعنيون الأوائل بها، محكوما بمنطق المطالبة (الشغل- السكن- ضرورات العيش- الماء الكهرباء - التعليم - التهيئة العمرانية...) ومدفوعا بانتظارات قد تصل حد الارتقاء بالثورة إلى مستوى التجريد المخلص، فإن نظرة الفنان وربما يشترك معه رجل الإعلام في بعض العناصر، ستكون موجهة نحو استخراج ما تعلق بالثورة من أبعاد جميلة وقبيحة، ومنها العمل على تضخيمها من أجل تثبيت أحداثها والارتقاء بها إلى مستوى الرمزية الكونية.

ولكن مقابل هذه الرؤى القيمية المشحونة بقدر كبير من الانفعالات اللاعقلانية، تقف الرؤية السوسيولوجية مرة أخرى موقف المتأمل المندهش، لتوصل الثورة في بعدها التاريخي وتقطع مع ما علق بها من تمثلات أسطورية ومفارقة لطبيعة المسار التاريخي لتفاعل الفاعلين الاجتماعيين، وذلك بأن تعيد نسج خيوط مختلف الرؤى المتناقضة في منطلقاتها وغاياتها القصوى، من أجل أن ترتقي بالثورة في حد ذاتها إلى مستوى الرؤية الحاملة لمشروعية الهدم والبناء / القطع والوصل / التجديد والتأصيل.

بهذا المعنى فإن كل ثورة تحتمل من يتحدث عنها (الفنان - المؤرخ...) وتحتمل من يتحدث باسمها (عامة الناس - رجل السياسة...) ولكنها غالبا ما تنأى عن كل هذا لأن لها منطقها الخاص، ولأنها حتمية تاريخية لا تحتمل تجاهل مسارها وحراكها ونتائجها المفترضة إذا ما استكملت عناصرها المحركة، ولن تقف أبدا إلا إذا استوعبت كل هذه الرؤى وأعادت بناءها في نسق جديد، لا هو نسق الرؤى المخصوصة، ولا هو نسق القوى المحافظة

أو القافزة على الثورة، ولا هو نسق القوة السياسية المهيمنة ايديولوجيا، وإنما هو نسق خليط وفائق التعقيد ويبشر بنموذج مجتمعي منفتح على كل الإمكانيات، باعتبار أن زمن الثورة هو زمن اللاعقل، فالثوار يدركون أهدافهم دون الوعي التام بنتائج ثورتهم أو بخطورة أساليب بلوغ هذه الأهداف، كما أن الثورة هي زمن الفقدان الجزئي للمناعة التنظيمية والثقافية والسياسية والاجتماعية، التي كان يتمتع بها نسق ما قبل الثورة، وهذا ما يجعل منها مشروع نسق غير مكتمل في مراحله الأولى، باعتبار أن كل ثورة هي عبارة عن تحول عظيم ما زالت تنتظر القوة الاجتماعية التي ستمنحها عقلا وتدفع بحراكها نحو الاكتمال.

إن الثورة لا تحتمل أن نتعامل معها بمنهج التبسيط، بقدر ما تحتمل أن ننظر إليها في عمق حراكها المعقد باعتبارها حركة نوعية مركبة ومعممة، وهذا ما يلزمنا بأن نعرّف التعقيد على أنه ليس مجرد تجميع لعناصر متنافرة، وإنما هو ما نسج ككل من المكونات المتنافرة والمجمعة بشكل يتعذر معه التفريق بينها، وبالتالي فالثورة المعقدة هي نسيج من الأفعال والتفاعلات والارتدادات والمصادفات، ولكنها حاملة في نفس الوقت وبشكل مقلق خصائص الاختلال والغموض واللايقين، وسمات التفاعل الشبكي غير القابل للفصل.

ولو استندنا كمنطلق فكري، على النظرية الديناميكية لجورج بالانديه Balandier، فإننا سنجد إشارات واضحة للطبيعة المعقدة للمجتمع، إذ يعتبر أن الديناميكية هي الخاصية المشتركة لكل نسق، وتصبح هذه الديناميكية أكثر تجليا عندما ننظر إلى تداخل الأنساق الفرعية المتضمنة في النسق الكلي، وبالتالي فكل مجتمع يجب أن ينظر إليه على أنه تشكل معقد لتداخل الأنساق.

في نفس هذا السياق يعتبر جيل دولوز، دائما على لسان بالانديه، أن إلتقاء وتواصل سلسلة متنافرة من الأحداث والأفعال يمكن أن تؤدي إلى نتائج بارزة وديناميكية قادرة أن تسيء للنسق.

انطلاقا من هذا التعريف يجب أن ننظر إلى الثورة التونسية ليست كتحول معقد فحسب، وإنما كطفرة مفرطة التعقيد تنشد إعادة التنظيم والتنظم النوعي، وهي التي سنعبّر عنها بمرحلة ما فوق النسق، باعتبار أن كل فترة حكم فعلية من المفترض أن تمر بثلاثة مراحل أساسية:

مرحلة ما تحت النسق: وهي مرحلة البناء واكتساب الشرعية القانونية والدستورية المصحوبة بالمشروعية الاجتماعية.

مرحلة النسق: وهي المرحلة الأطول حيث تعمل فيها القوى المهيمنة سياسيا على بناء رؤية مخصوصة ونسقية لشكل العلاقات والمعاملات والتفاعلات المستقبلية، ومنها العمل على تثبيتها من خلال مجموعة منظمة من الرموز والمؤسسات التربوية والأمنية والاقتصادية.

مرحلة ما فوق النسق: وهي المرحلة التي تسبق وتصاحب الثورة، حيث تتضخم فيها التناقضات وتتباعد عن بعضها البعض إلى درجة أن لم يعد فيها النسق القائم قادرا على استيعابها في وحدة متفاعلة، وبسبب هذا التضخم والتباعد تتحول مختلف العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية من حالة التعايش والتفاعل، إلى حالة من الفوضى والتدافع من أجل الحوز والهيمنة المخلة بتوازن النسق الكلي.

فماهي الخصائص النموذجية لحراك ما قبل الثورة في تونس ؟

وإلى أي مدى يمكن رصد بعض من ملامح حراك ما بعد الثورة ؟

وكيف أن هذا الحراك يعبّر في صلبه عن رغبة جماعية في الانتقال النوعي، من النسق الواحد إلى نسق التعددية ؟

I) حراك ما قبل الثورة أو نموذج ما فوق النسق

1 ـ تصدع مركز القرار وتضخم السلطة غير الشرعية:

ما ميز مرحلة ما فوق النسق في تونس، هو التضخم المفرط للسلطة الموازية غير الشرعية، التي عملت بتضخمها على إحداث سلسلة من التصدعات داخل السلطة الشرعية القائمة، ولكن من مفارقات هذه المرحلة أن تصدعات السلطة المركزية، الناتجة عن الاختراق الحاصل من قبل السلطة الموازية، سرعان ما ساعدت على التقليص من العراقيل والإكراهات تجاه القوى التحتية التي تنامت داخلها بشكل تلقائي وغير مبرمج، استعداداتها الكامنة للتغيير، وذلك بفعل انتقال تأثير التصدعات الفوقية إلى القواعد التحتية، وهذا يفترض أن تصدعات شرعية السلطة المركزية في مرحلة ما فوق النسق قد تساعد على تراخي وضعف المبادئ الصارمة للبرمجة الفوقية، وتسمح بتسرب العناصر الفرعية داخل المواقع المركزية في مؤسسة الحكم وممارسة السلطة السياسية.

مقارنة بالفترة الأخيرة للرئيس السابق الحبيب بورقيبة، يبدو أن الصراع حول السلطة لم يكن من نفس طبيعة وغاية حكم بن علي، فإذا كانت التصدعات داخل السلطة المركزية البورقيبية حاصلة منذ بداية الثمانينات نتيجة الصراع بين قوى القصر السياسية من ناحية، وبين الاتجاه الاسلامي والنظام البورقيبي من ناحية أخرى، وذلك من أجل الحوز على دواليب السلطة السياسية، الذي انتهى بانقلاب زين العابدين بن علي يوم 07 نوفمبر من سنة 1987، فإن الصراع بين القوى النافذة في العشر سنوات الأخيرة لحكم بن علي، لم تكن طبيعته سياسية بقدر ما كانت اقتصادية تهدف إلى النفوذ وتكديس الثروة، والسياسة باعتبارها ممارسة لتسيير شؤون العلاقات الداخلية والخارجية لما فيه مصلحة الكل، قد أضحت جهاز ضغط لخدمة الحراك الاجتماعي من فوق نحو الأسفل.

نتيجة لهذا التواطؤ بين السياسيين والاقتصاديين، ظهرت أقطاب نفوذ من طبيعة عائلية (عائلة بن علي - الطرابلسي - مبروك - شيبوب - الماطري...)، هذا دون اعتبار المتنفذين السياسيين والإعلاميين والمثقفين والنقابيين الذين تغولوا اقتصاديا بتواطئهم مع السلطة المركزية، وكل هذه الأقطاب المتنفذة استطاعت أن تحدث تعددية غير مسؤولة في التسيير واتخاذ القرار سواء في أعلى الهرم السياسي أو داخل المؤسسات العمومية، التي تحولت بفعل انحراف القرار السياسي إلى أجهزة مسهلة لبلوغ الثروة والنفوذ، مع المحافظة على استقرار الرمز السياسي (بن علي) دون تمكينه من القدرة الكاملة على ضبط هذا التغول الممتد في كامل النسيج الاجتماعي والاقتصادي، لتجد معظم شرائح المجتمع نفسها إما مستهدفة ومتضررة بهذا التغول، أو مدفوعة للمسايرة والاقتداء بالنموذج الفوقي.

2 ـ الارتياب أو اللايقين وتمزق عقد الثقة:

الارتياب أو اللايقين هو هذه الوضعية النفسية والاجتماعية التي يفقد فيها الفاعلون الاجتماعيون قدرتهم على التوقع الدقيق بنتائج المجهود البشري استنادا إلى مقاييس ومعايير موضوعية تميل أكثر نحو الانصاف والتوزيع العادل للثروات وحظوظ الربح والرقي في السلم الاجتماعي، مقابل محافظة النسق القائم على نفس آليات واستراتيجيات تسيير المؤسسات والمعاملات والمصالح المهتمة بتنظيم الحياة العامة للمجتمع، وكنتيجة لهذا التعارض، سرعان ما تتحول التنظيرات والبرامج والوعود بمستقبل أفضل في نظر المجتمع، إلى مجرد تسويقات خطابية غير متفاعلة مع الحاجيات الضرورية للقوى الصاعدة، لتنقلب بذلك وبشكل غير متوقع مختلف الاحباطات والخيبات الاجتماعية المصحوبة بانسداد الأفق، إلى شحنة مغذية للاّيقين ولحراك اجتماعي من أسفل إلى أعلى

يصعب التوقع بمساره خاصة من قبل قوى النسق القائم الذي هو في طور التهري، لأنها قوى قد دخلت في حالة من الثقة العمياء في قدرتها على الضبط والتحكم في أي حراك ممكن، وتجاهلت حالة عدم التلاؤم بين استراتيجيات نسقها المتصلبة وبين حراك القوى المطالبة.

إن ظواهر مثل التلاعب في اختبارات «الكاباس» وعروض الشغل الوهمية واحتكار المواقع الوظيفية وظاهرة الحرقان و«البراكاجات» الهادئة... وانتشار مصطلحات شعبية مثل «شحمو - مدجييش حقك - لكتاف - عندكش شكون - ما عندك وين توصل - باش تتعب...» لأكثر تعبيرا عن تمزق عقد الثقة بين الشعب ومؤسسات الدولة، واتجاه الفاعلين الاجتماعيين نحو انتاج مسارات وخيارات تدبر جديدة خارج نطاق القانون وتراتب الإجراءات المؤسساتية، وذلك من أجل تحويل وجهة الحراك الاجتماعي من أسفل إلى أعلى.

من جهة أخرى تظهر حالات الاحباط خاصة في صلب النخبة المعارضة مظهرا من مظاهر الارتياب، باعتبار أن الاحباطات والنكسات المتتالية التي منيت بها المعارضة سواء في محاولة إزاحة النظام عبر الإجراءات القانونية لانتقال وتداول السلطة، أو سعيها للحد من تنامي الطغيان والفساد في صلب النخبة الحاكمة وحاشيتها، لم تفعل سوى أن فككت جبهة المعارضة رغم محاولاتها المحتشمة لعقد مجموعة من التحالفات الجزئية التي لم ترتق إلى جوهر الأزمة و لم تبلغ سقف تطلعاتها للتغيير، ولعل هذه العطالة قد دفعت بالبعض من رموزها للتخلي عن دورهم النضالي على الميدان والاقتصار على البحث عن الشهرة والبروز السياسي فحسب في المنابر السياسية، وكأن البعض منها قد اندمج في لعبة تأجيل الأزمة وبلوغ لحظة الحسم، الأمر الذي ألقى بالمعارضة في حالة من التردد والتخبط في مواقفها، وجعل من ضغطها السياسي قائما على الانتقائية والمهادنة.

هذه الحالة من الارتياب تجاه جدية المعارضة، عبّرت عنها نزيهة بن رجيبة في إحدى القنوات التلفزية الخاصة من كون انسحابها من تحالف المعارضة بعد سنة 2004 إلى حدود سنة 2008 كان بسبب وقوع الأطراف المتحالفة في الانتقائية سواء في اختيار أطراف التحالف أو في اختيار نقاط ضغط معينة دون غيرها تجنبا لغضب السلطة الحاكمة، هذا إلى جانب تشككها في مصداقية بعض الرموز التي بدأت تبحث عن الشهرة والنفوذ من باب المعارضة، وبالتالي إذا كان ضعف المعارضة لما قبل سنة 2000 ناتجا عن ضغط النظام السياسي البوليسي، فإن فترة ما بعد انتخابات 2004 كانت مسرحا لتنافس داخلي مشوه بين رموز المعارضة الكلاسيكية، انتهى بتشتيت الجبهة بأكملها وأفقدها القدرة على مواكبة الحراك الاجتماعي التحتي، ما عدا بعض المعارضين مثل المنصف المرزوقي الذي وجد في قناة الجزيرة منفذا لإرباك النظام والتشهير به بعيدا عن العمل الحزبي المنظم داخليا، أو بعض التحركات السياسية الموجهة نحو تشويه صورة النظام في الخارج مثلما كان يقدم عليه كل من سمير ديلو ومحمد عبو، ولعل هذا التباين بين موقف الأحزاب المعترف بها وبين موقف الأحزاب والأشخاص المغضوب عليهم، قد عمق حالة الارتياب القائمة أصلا منذ سنين بين القوى الشعبية وبين القوى السياسية.

3 ـ مفارقة التصلّب الفوقي والتمرد التحتي :

عندما يبلغ النسق القائم قمة التعقيد، يصبح أكثر ميلا للمحافظة وتخليد عناصر قوته الأولى، حيث يعمل على إعادة انتاجها على المستوى الخطابي فحسب، مثل الدعوة لتمديد مدة الحكم والمناشدة بالترشح للانتخابات المقبلة...، دون السعي الصادق لتجسيد ذلك عمليا، ويظهر ذلك مثلا في استنزاف المنظمات والشُعب وجميع الهياكل التابعة لجهاز السلطة القائمة للمقدرات المالية للحزب الحاكم بتعلة الدفاع عنه والمحافظة على صلاحياته ورمزية

سلطته تجاه المجتمع، ودون التفطن إلى أن نفس عناصر القوة السابقة هي الحاملة لموت النسق القائم باعتبارها قد فقدت شرعية حضورها على مستوى تمثلات المجتمع لها.

إنّ الفضاء العمومي باعتباره فضاء «الحق في المدينة»، وفضاء المشاركة والتدافع الفكري والسياسي في نطاق احترام التعددية وحق الاختلاف والمصلحة الاجتماعية، قد أفرغ من مضمونه الحقيقي وأضحى فضاء الحزب الواحد الذي لم يجد في آخر المطاف من يتحاور معه إلا محاورة نفسه، الأمر الذي أدى به إلى ما يمكن أن نعبر عنه بالموت الذاتي لأنه لم يتمكن من تغذية نفسه بعناصر وأفكار ثقافية وسياسية واقتصادية جديدة، وأصبح غير قادر على فهم الآخر المختلف أو حتى على تقييم أخطائه الذاتية، إذ تعتبر عدم القدرة على التقييم من أبرز المؤشرات النوعية لوقوع النظام في فخ الراديكالية والتصلب.

ولكن هذا التصلب الفوقي للجهاز السياسي في السنوات الأخيرة لحكم بن علي، قابلته حركة اجتماعية متسارعة استطاعت عمليا أن تنتج لنفسها رؤية وايديولوجيا معيشية ميالة أكثر للايمان بشكل من الحرية المتمردة والمتحدية لكل النظم والقواعد، ولكنها مندفعة بشكل جنوني وهستيري نحو التنظم بقواعدها الخاصة وبفهمها الخاص لنمط العلاقات التي يجب أن تحكم روح الاندفاعات الصاعدة والمتمردة على التراتبية العمودية الكلاسيكية، ولتؤسس إلى شكل جديد من التنظيمات المتميزة بالتوزيع الأفقي والشبكي للأدوار والأنشطة، وبالكاد نجد فيها زعامات بارزة.

إنها قوى غير منظمة ولكنها منتظمة، مثقلة بهموم المرحلة ولكنها منعتقة من ثقل قمع النسق القائم، فوضوية الأفكار والسلوك ولكنها صريحة حد الوقاحة المربكة، واستطاعت أن تكتسب مهارات التمرد المعيشي من خلال التدرب على مواجهة أجهزة الأمن في مختلف المحافل واللقاءات الرياضية.

كما أنها قوى صاعدة لا مبالية بثقل التقاليد وبخطابات النخبة الخشبية، ولكنها استطاعت أن تكتشف نفسها من جديد كقدرة على الانتظام والتفاعل الإيجابي واتخاذ قرارات التهدئة والتصعيد خارج نطاق التوجيهات المؤسساتية، بما يمكن أن نعبر عنه بالمشاركة الشبكية الافتراضية، حيث عبرت المجموعات الرياضية والمدونون الشبان ومجموعات الشبكات الاجتماعية «فايسبوك»، عن نمط جديد للتفاعل داخل وخارج وضد الدولة، كما لمست روح التمرد بعض وسائل الإعلام التي وجدت في البرامج الاجتماعية والبرامج الفضائحية منفذا للتعبير عن رفض المعطى والتطلع لنموذج حياة مغايرة تجسدت كأحسن ما يكون في ثورة أغاني «الراب» الشبابية، وربما نفس هذه القوى لا تحمل أدنى فكرة عما هو حاصل من حراك أو عما تنبئ به هذه التحركات الفوضوية من نموذج لحياة مستقبلية مغايرة لما هو قائم.

هذا إلى جانب العودة غير المعلن عنها لمختلف الرموز الدينية التي كانت لوقت غير بعيد محظورة بشكل تام سواء داخل المؤسسات أو في الفضاء العمومي، ولعل عودة الحجاب بشكل مفاجئ داخل المعاهد والجامعات وبعض المؤسسات العمومية منذ سنة 2002، وانتشار المدارس القرآنية وبعض الحركات الدينية كالسلفية والصوفية، لأحسن مؤشر نوعي لبداية حراك اجتماعي غير مبال بالخطوط الحمراء للنظام التي رسمها منذ أن قمعت الحركة الاسلامية في تونس منذ سنة 1991.

ولعل من نتائج هذا الاختلال بين التصلب السياسي الفوقي وبين التمرد التحتي، هو لجوء رموز النسق القائم والمتهري للمهادنة والتظاهر بتبني قضايا القوى المتحركة، مثلما فعل ذلك «بن علي» في إعلانه عن السنة الدولية للشباب وإقامته لسلسلة من الاستشارات الشبابية، التي ألحقت بمجالس الحوار الشبابي بتاريخ أفريل / ماي 2008، ورغم أن عديد البلدان الأجنبية فيها ما يكفي من المساجين السياسيين التونسيين

المحتاجين لتدخل الدولة التونسية لإنقاذهم من حبل الإعدام، إلا أن بن علي فضل عليهم مشجعي جمعية الترجي الرياضي التونسي لكي يتدخل لصالحهم بصفة شخصية ومباشرة من أجل تسريحهم من الإيقاف في السجون المصرية، وكل هذه الاستراتيجيات تدخل في ما سأعبر عنه بخطة الدفع للامتنان، إذ عندما تتخلى السلطة مؤقتا وظاهريا عن وضعها المسيطر في سبيل أن تكون في مستوى محاوريها، فإن المسيطر يستغل أيضا علاقة سيطرته بانكار هذه السيطرة من أجل الاستمرار في الوجود وإعادة انتاج هيمنته، وذلك بتضخيم الشعور بالامتنان من قبل القوى التحتية تجاه السلطة، وهذا ما سعت لترويجه دائما أجهزة إعلام السلطة من خلال مصطلحات الرعاية الحميمية مثل «بونا- أولادك- رعايته- حفظه الله- لحنين. . . »

4 ـ أولوية الغايات على الوسائل :

عندما يبلغ النسق القائم درجة ما فوق النسق، تنقلب فيه العلاقة القيمية بين الغايات والوسائل، فالقيم التي يمكن استبطانها بدرجات متنوعة هي أساس الأغراض التي يحددها الأفراد لأنفسهم، ولكي يبلغ الأفراد هذه الأغراض، فإنهم يتمتعون بوسائل تحددها -هي كذلك- المعايير الاجتماعية، وتكون بعضها مشروعة وبعضها الآخر غير مشروع، لذلك تظهر العلاقة بين الأهداف الثقافية والمعايير الرسمية ليست بالضرورة قوية في جميع الحالات، كما قد لا تكون منسجمة مع بعضها البعض، لأن التأكيد الثقافي على أهداف معينة قد يكون مستقلا تماما عن درجة التأكيد على الوسائل الرسمية، فهناك أهداف تتصل بالنجاح المادي والإثراء والرقي الاجتماعي، ولكن الكثيرين من بين المؤمنين بهذه الأهداف والقيم لا يستطيعون الدخول في منافسة عادلة مع آخرين توفرت لهم الوسائل لذلك، فطموح الفرد لتولي مركز مرموق والحصول على تقدير الآخرين وكسب الثروة، تعد أهدافا وغايات مشروعة، ولكن ليس جميع الناس متساوين في الاقتراب منها لأنه يوجد العديد من العوائق الاجتماعية والاقتصادية وحتى الجسدية التي تحول دون ذلك وتؤدي بهم إلى الفشل، مما يولد لديهم شعورا بالغربة واللامساواة الاجتماعية، فالمجتمع يعدهم بأشياء ولكنه يسلبهم إياها في نفس الوقت لصالح من يملك الوسائل، مما يضطرهم إلى التحلل من الولاء للمعايير الاجتماعية السائدة، إذ كلما أكد المجتمع على إدراك أهداف معينة بالوسائل المشروعة أو غير المشروعة، قد يضعف من الامتثال للوسائل القانونية، ولعل من تجليات هذا الانقلاب القيمي للعلاقة بين الوسائل والغايات، هو ما يمكن أن نعبر عنه بانفجار ظاهرة اقتصاد الفساد بما هو ممارسة معممة تقوم على استخدام السلطة المخولة مؤسساتيا، في تحقيق منافع خاصة خارج النطاق الذي رسمت له، ويتميز اقتصاد الفساد بالانتشار السرطاني المعمم ويعمل وفق منطق الفعل ورد الفعل المتسلسل، ويميل دائما لأن يصبح ممارسة جماعية منظمة ونسقية ومكشوفة قد ترتقي بمرور الزمن إلى مستوى الممارسة الروتينية والبديهية، وفي هذا الاطار يمكن أن ندمج عديد الظواهر المرضية داخل النسيج الاجتماعي مثل الرشوة - السمسرة الادارية- الابتزاز- الوساطة، هذا إضافة إلى تفاقم ظاهرة التدبر عن طريق التحيل أو التسول الاستراتيجي، أو البغاء السري. . .

في هذا الاطار سنستعين بمفهوم الحرمان النسبي الذي أسس منذ 1949 في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتمد على فكرة تقييم الفاعلين الاجتماعيين لأوضاعهم مقارنة مع الآخرين، «فالمظلومية» باعتبارها انطباعا قيميا، هي نتيجة المقارنة متعددة الأبعاد في عالم مترابط وشبكي، تضاعف فيه الشعور بالحرمان النسبي القائم على المقارنة بنمط عيش الآخرين، فالشخص المحروم من خاصية معينة، يستطيع أن يعلم فورا بأن الآخرين يستفيدون مما ينقصه، والفضل يبقى لوسائل الإعلام الجديدة، التي تمكنت من نشر «الاحباط» على نطاق واسع وبسهولة كبيرة، وهذا

«المحروم» ذاته يدرك أيضا أن هناك اجراءات ناجحة عبر التاريخ أقيمت لوضع حد للمظالم المماثلة، وهذا ما ظهر بشدة في الميل إلى التمرد والعنف الميداني والألكتروني عن طريق أنماط الاتصال الجديدة.

بشكل عام تعتبر الحالة المرضية لما فوق النسق كنقيض لوظيفته التصالحية الدافعة للأمام، بمعنى بلوغ النسق القائم حالة من العجز على التأليف بين مختلف الأنساق الفرعية (تيارات دينية صاعدة- تيار فني ثائر مثلما برز فجأة في بعض أغاني الراب و المسلسلات التونسية مثل (نجوم الليل 1 و 2 - مكتوب 1 و2 - سلسلة 2050 الساخرة...) أو حتى عجزه على تفكيك هذه الأنساق المربكة لاستقرار النظام السياسي القائم، ومن جهة أخرى تبلغ ملامح مرض النسق أقصى درجاتها، عندما تنقلب أشكال الانحرافات والتجاوزات لتظهر بمظهر الفعل الخلاق والتي غالبا ما يعبر عنها شعبيا بمصطلحات مثل (مهف - بزناس - مقص...)، أوعندما يتحول الفساد المركب إلى ثقافة اجتماعية ورؤية عملية للحلول الكفيلة لإدارة أزمات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية.

إن الحديث عن أزمة النسق لا تشير بالضرورة إلى عطالته المطلقة وعدم قدرته على الحركة، بل بالعكس من ذلك، إذ تعبر لحظة الأزمة عن انقلاب في الحركة الاجتماعية فحسب، فبدل أن يتجه الحراك من القواعد التحتية في اتجاه القمة، نجد أن أطراف القمة هي التي تدفع بالحراك من أعلى نحو الأسفل من أجل مزيد التغول على حساب الطبقات المتوسطة والفقيرة، التي ستجد نفسها مدفوعة للانخراط في لعبة التدبر اللاشكلي والفعل بأشكال منحرفة خارج نطاق الشرعية القانونية والمشروعية الاجتماعية من أجل دفع الحراك من أسفل إلى فوق، وبالتالي تعد لحظة الأزمة لحظة الفعل المنحرف.

بهذا الشكل عبرت مرحلة ما فوق النسق في تونس عن أزمة حقيقية داخل النسق القائم لأنها مرحلة تبلورت في صلبها عدة مفارقات هدامة: سلطة دكتاتورية متعددة مراكز القرار- وعود منتهية الصلاحية مقابل انعدام الثقة (الارتياب) في الأوساط الشعبية - تصلب فوقي مقابل تمرد تحتي- مؤسسات شكلية مخترقة باقتصاد الفساد...، ولعل هذا ما حتم انتاج إمكانيات جديدة للفعل قادرة على هدم النسق المعطل والدخول في مغامرة جديدة يصعب التوقع بقواها الفاعلة وبمسارها ونتائجها، وهذه المغامرة بالذات الجماعية هي التي سنعبر عنها بالثورة، باعتبارها كذلك أزمة لأنها في نفس الوقت ذروة العطالة ووعد بفك العطالة، إنها لحظة الصراع المميت بين القوى المحافظة والقوى المجددة، وهي لحظة التضامنات الشعبية مع النخب القيادية المتطلعة لبناء نسق جديد، وبالتالي فالثورة هي أعمق من مجرد وصفها بالاضطراب أو بالأزمة مثلما أراد النظام السابق ترويجه عنها، وإنما هي انفجار هائل للأزمة، التي لن تجد طريق التهدئة إلا بعد أن تلقي على السطح مختلف الانحرافات الكامنة في النسق المنهار، وأشكال الفوضى والتناقضات (تعبيرات فنية - مذاهب وفرق دينية - مواقف ورؤى سياسية - أنماط سلوكية...)، من أجل أن تعيد بناء القوى الدافعة للحراك في مقابل إقصاء القوى المعطلة للتغيير.

II- حراك الثورة

1- إرهاصات الثورة: من التغيرات الجزئية إلى الطفرة الكلية:

عادة ما ننظر إلى الحراك والتغيير والتطور على أنه الاتجاه التصاعدي أحادي البعد، ولعل هذا التصور غالبا ما شجع عديد الباحثين المولعين بتكميم الظواهر الاجتماعية، على وضع رسوم وخطوط بيانية لمراحل واتجاهات التطور دون أن يأخذوا بعين الاعتبار للتغيرات الجزئية والمتباعدة عن بعضها البعض في الزمان والمكان، ولكن رغم أهمية هذا النوع من الدراسات إلا أن هذه النظرة الكمية سرعان ما تحجب عنا الحقيقة المعقدة لظاهرة التغيير مثلما هو الشأن

أثناء وما بعد الثورة في تونس، إذ أن الطفرة التطورية هي نتاج لعدة تغيرات وانحرافات جزئية عن المعهود، أنتجت استعدادا كليا لدى الفاعلين للتغيير الكلي وهذه التغيرات الجزئية يمكن أن تكون في شكل تطور (انتشار أجهزة التصوير الرقمية والهواتف الجوالة المتطورة - انتشار أجهزة الاعلامية التي ساعدت على الاستعمال المكثف للشبكات الاجتماعية وعلى تركيب والاستماع لأغاني الراب الثورية) أو في شكل تراجع (تراجع المقدرة الشرائية- تراجع معدل التشغيل) أو في شكل قفزات مفاجئة إلى الأمام (تعدد البرامج الاجتماعية في وسائل الإعلام المعممة -انتاج مسلسلات وبرامج ناقدة وفضائحية غير معهودة في الإعلام التونسي) أو في شكل قطيعة مع بعض الأنساق الفرعية (قطيعة رجال الاقتصاد والأعمال مع النظام السياسي نتيجة تغول العائلات الحاكمة واحتكارها لمقدرات الدولة الاقتصادية التي انتهت بزيارة بعض رجال الأعمال للولايات المتحدة عند اندلاع الانتفاضات الأولى من أجل حثها على دعم التحركات الشعبية ضد النظام)، وبالتالي فإن كل تغيير هو عبارة عن أحداث فوضوية ولكن متسلسلة، ويمكن أن تكون جزئية (أحداث سليمان وجبل بوقرنين- أحداث حي البراطل بحلق الوادي) أو أحداثا محلية (أحداث الحوض المنجمي التي انطلقت منذ سنة 2008) أو أحداثا عامة (عنف الملاعب- السرقة و«البراكاجات»- انتشار الاقتصاد اللاشكلي- تعاطي المواد المخدرة- الحرقان المعمم).

كل هذه التغيرات الجزئية لم تترجم إلى حركة اجتماعية عامة، إلا عندما وقع «حدث مفجّر»، (حرق محمد البوعزيزي لنفسه)، استطاع أن يحرك الآخرين، ويولد لديهم ما يكفي من التجييش العاطفي الذي سرعان ما تناقلته وسائل الإعلام غير الرسمية بشكل مضخم وموجه نحو زعزعة وارباك النظام القائم.

غالبا ما تكون هذه الأحداث المفاجئة متبوعة بإعادة تنظيم، الذي يكون بدوره متأثرا بالتغيرات الجديدة، وفي عالم الأنساق الاجتماعية المعقدة كل تطور أو تغير هو في حد ذاته ظاهرة مذمومة ومحمودة في نفس الوقت، لأنه عبارة عن بعثرة للنظام المهيمن الذي يمكن أن يكون متبوعا بمشاكل وصراعات وإعادة توزيع للصلاحيات، ولكن من خلال هذه البعثرة يمكن أن تظهر في نفس الوقت تمشيات جديدة من أجل التأقلم مع نمو ملامح أحد عناصر النسق الصاعد، كما أن كل تغير عادة ما يكون غنيّا بتطورات وبإمكانيات وباستعدادات عنيفة تحمل في ذاتها ميلا للهدم وإعادة البناء، وهذا ما لمسناه جيدا بعد اندلاع الثورة، من خلال أعمال العنف المعممة ومختلف الاعتصامات الموجهة نحو استرجاع أو انتزاع بعض الحقوق، أو إزالة بعض رموز النسق المنحل، مقابل بروز قوى عاقلة داعية للتهدئة وإعادة البناء، مثلما جسدت ذلك بعض الجمعيات والأحزاب والقوى الشبابية المتطلعة لحياة أفضل من الناحية الأخلاقية والاجتماعية والسياسية، ولعل خروج العديد من القوى المدنية في حملات تطوع لإعادة تنظيف ما خلفته الثورة والاعتصامات من أوساخ وحرائق، واتجاه أطراف أخرى لتنظيم حملات تبرع موجهة للفقراء والمحتاجين واللاجئين في الحدود وفي المناطق المحرومة، هذا إلى جانب كثافة الإقبال على الانتخاب يوم 23 أكتوبر 2011 لأكبر دليل على رغبة المجتمع في التغيير الجدي وإنهاء حالة الفوضى والانتقال إلى مرحلة البناء.

2 ـ من الانحراف إلى القيادة :

عندما تستكمل الثورة انفجارها العظيم الذي لا يمكن بعده العودة إلى الوراء، ومنها تتمكن من رسم حدود الثورة المضادة، تبدأ التضامنات الشعبية والنخبة في الانحلال السريع لتبرز من جديد مختلف الايديولوجيات القيادية التي من شأنها توجيه الصراعات الجديدة من أجل بناء النسق الموعود، ولتتحول الرؤى التي كان ينظر اليها زمن هيمنة النسق

المنحل على أنها انحرافات وقوى ظلامية أو رجعية أو هدامة، إلى رؤى حاملة لآمال تطلعية مثلما هو الشأن لتفاعل المجتمع مع حركة النهضة أو حزب المؤتمر من أجل الجمهورية. . . ، وهذا ما سأعبر عنه بالإرجاع الايجابي الذي سيقف أمام الإرجاع السلبي، ليعبر في نفس الوقت عن رؤية متأصلة في هوية المجتمع ككل وعن صورة لنسق جديد قادر على القطع مع الإرجاع السلبي (النسق المنحل)، الذي لا يشمل القوى السياسية المتداعية فحسب، وإنما كذلك الانتلجنسيا التي لم تتمكن إلى حد هذا اليوم من فهم اتجاه حراك المجتمع ومازالت متمسكة بنسق أفكارها المخالفة لرؤى النسق الصاعد، ولعل الثورات الفرعية الموجهة نحو إغلاق الماخورات في تونس والقيروان وسوسة وباجة. . . ، وأحداث جامعة القيروان وسوسة ومنوبة لأكثر تعبيرا عن هذا الصراع الموجه لإضعاف أو إزاحة نسق ايديولوجي مرتبك، وتثبيت نسق جديد قادر على استيعاب الثوابت والمتغيرات الثقافية.

3 ـ صراع الايديولوجيات ورهان المشروعية :

إن العنوان الكبير للحراك الاجتماعي اليوم في تونس، هو الصراع الذي سيتخذ بدوره بعدين أو تمظهرين اثنين :

صراع من أجل المسك بالنسق الايديولوجي والفكري الذي سيتحول فيما بعد إلى ثقافة معممة تميز اللحظة التاريخية الراهنة.

صراع من أجل انتزاع المشروعية الاجتماعية ودفع القوى الاجتماعية للاعتراف بصلاحية النسق الجديد.

وهنا يجب الاشارة إلى أن الشرعية القانونية قد أكتسبت من خلال انتخابات المجلس التأسيسي بتاريخ 23 أكتوبر 2011، يبقى الآن العمل على انتزاع المشروعية الاجتماعية، أي على بناء مناخ من الثقة المتبادلة بين المجتمع والقوى السياسية الماسكة بالشرعية الدستورية.

ولكن ما يجب الانتباه اليه اليوم أن صراع الايديولوجيات وصراع كسب المشروعية الاجتماعية، سيتوزع على مجموعة من الحقول المتمايزة والمتفاعلة في نفس الوقت.

أ ـ الصراع من أجل كسب الرهان الاقتصادي :

يجب التأكيد في البداية على أنه في تونس لا يوجد صراع اقتصادي بالمعنى الفكري والعلمي، أي أنه لا يوجد مدارس ونماذج اقتصادية واضحة المعالم تريد الهيمنة على الحركة الاقتصادية، وانما الاقتصاد اليوم هو مجال للصراع والكسب السياسي فحسب.

إن المجال الاقتصادي من أكثر المجالات حيادية، لأنه يميل أكثر نحو البناء العقلاني منه نحو التفاعل القيمي والايديولوجي، ولكن حياديته الموضوعية الداخلية غير معزولة عن صراع القوى السياسية والايديولوجية الخارجية التي تعتبر أن تحقيق نتائج إيجابية على مستوى مؤشرات النمو الاقتصادي سيساعد ليس فقط على الحد من شدة معارضة القوى السياسية، وإنما كذلك على انتزاع المشروعية من القواعد الشعبية وإثبات صلاحية النسق الايديولوجي الجديد، ولعل هذه الرهانات هي التي تفسر جزئيا كثرة الاحتجاجات والإضرابات وقطع الطرقات ذات التدفق الاقتصادي المكثف وتعدد الاعتصامات العشوائية والمدفوعة من قبل قوى الإرجاع السلبي، من أجل تعطيل الحركة الاقتصادية وإدخال الحكومة في حالة من الارتباك وفقدان الثقة، وبغض النظر عن مدى شرعية هذه الاستراتيجيات المعارضة، فإننا لا نستطيع أن ننظر إليها سوى كآلية ضغط سياسية تريد أن تضع القوى الحاكمة في حلقة مفرغة، فمن يعتصم ويحرق التجهيزات ويعطل سير الحركة الاقتصادية هو نفسه الذي يطالب بالتشغيل وتحسين ظروف العيش، ولعل هذه المفارقة هي التي تدفعنا للتساؤل عن مدى مصداقية المعارضة ونجاعة استراتيجيتها في بناء مجتمع ديمقراطي بالمعنى الايجابي لمعنى الديمقراطية.

ولكن كيف نقرأ الوضع السلبي للاقتصاد التونسي اليوم الذي وصل مستوى عجز نموه إلى 1.85- % حسب تصريحات رئيس الحكومة حمادي الجبالي؟

إن المؤشرات الظاهرة لا يمكن أن تعطينا سوى انطباع سلبي، ولكن إذا استندنا على ثنائية منطق الثورة القائم على الهدم والبناء، فإن العجز الاقتصادي اليوم سيساعد على هدم النسق الاقتصادي القديم والمتهري بطبعه، باعتباره اقتصادا قائما على الخدمات والمناولة والتمركز الجغرافي، إلى بناء نموذج اقتصادي جديد قائم على مبدأ الانتاج والتفاعل الشبكي مع المحيط الجغرافي من أجل تكريس منطق التوزيع العادل للثروات.

ب - الأحزاب السياسية بين الانفلات وفرز توازنات القوة:

بعد انهيار رأس النظام السابق، شهدت الساحة السياسية انفجارا هائلا للأحزاب السياسية بلغت أكثر من 140 حزبا، لم تأخذ معظمها في حساباتها معيار الانتماء الايديولوجي والفكري، وإنما استندت فقط لرغبة أعضائها المؤسسين في ممارسة الحق الطبيعي في النشاط السياسي والتعبير عن الأفكار المقموعة سابقا، ولكن رغبة جميع القوى السياسية في احتواء الفضاء العمومي، وبعد الانتخابات التأسيسية وربما قبلها بقليل من خلال تحالف القطب الديمقراطي، سعت الأحزاب المتناثرة إلى إقامة جسور تواصل وبناء تحالفات وتوافقات قائمة على أساس التقارب الايديولوجي والفكري بالأساس، وربما بدرجة أقل على أساس دافع الزعامة، فبعد نتائج الانتخابات التي كشفت بشكل لا يقبل الشك فيه عن وجود تيار سياسي وايديولوجي يتمتع بقدر كبير من الثقل الشعبي، بدأت بقية الأحزاب تقيم حضورها الفعلي على المستوى الكمي، وهذا ما دفع مختلف الأحزاب للتكتل في تنظيمات حزبية ائتلافية من أجل إعادة أحداث التوازن في المشهد السياسي ككل، فظهرت نتيجة هذا الخيار الائتلافي تحالفات يسارية موصوفة بالثورية مثل الجبهة الشعبية وأخرى ليبرالية مثل الحزب الجمهوري، وأخرى مصنفة على أنها أحزاب ديمقراطية وسطية وقومية ممثلة في حزب المسار، وأخرى جامعة لشتات الدستوريين والتجمعيين القدامى وأصحاب النفوذ المتضررين بالثورة والتي وجدت في الباجي القائد السبسي رمزها الموحد في ما أطلق عليه بحركة نداء تونس... ، ولعل هذه التحالفات والائتلافات وإعادة الفرز تنبئ بمناخ سياسي مستقبلي أكثر ديناميكية وانفتاحا على كل الإمكانيات.

ت - عودة الصراع الايديولوجي في الفضاء الطلابي :

بعد قمع وتفكيك بنية الحركة الطلابية من قبل النظام السابق، تشهد الجامعات اليوم عودة غير معهودة للعمل السياسي، خاصة بعد عودة التيار الاسلامي لممارسة نشاطه من خلال منظمته النقابية المعروفة بالاتحاد العام التونسي للطلبة UGTE، ومنظمة شباب النهضة بالجامعة، وفي مقابل ذلك التحقت الفصائل الطلابية اليسارية والقومية بالاتحاد العام لطلبة تونس UGET، وبهذه العودة يبدو أن المشهد الجامعي مقبل على تحولات وتدافعات تقترب كثيرا مما كان حاصلا في الجامعات في الثمانينات من القرن العشرين، وذلك استنادا إلى مبدأ الحق في التفكير والانتماء والممارسة السياسية والنقابية التي يقابلها في الطرف المدني تعددية نقابات الشغل والجمعيات والمنظمات، ولعل هذه الحركة الطلابية بقدر ما ستحدث نوعا من الاضطراب في السير الطبيعي للبرامج الدراسية، إلا أن صداها المستقبلي سيكون حتما ايجابيا على ديناميكية الفضاء العمومي وعلى الأحزاب السياسية التي ستشهد بدورها تشبيبا لقواعدها وقياداتها الكلاسيكية.

كما أنه من التأثيرات الإيجابية لعودة الحركة السياسية الطلابية في الجامعات، هو تصحيح مجال العمل السياسي، الذي سينتقل تدريجيا من تسييس

الإدارة الجامعية بما يعني ذلك من حمل الإدارة على تبني قرارات سياسية مسقطة، إلى تسييس الفضاء الجامعي وتحويله إلى فضاء للنقاشات والتدافعات الفكرية من خلال حلقات الحوار المفتوحة أو المنتديات الفكرية أو نشاط النوادي الثقافية، وهذا ما سيساعد على نقل الصراع من الصراع المادي إلى صراع الأفكار والرؤى، وما على الإعلام اليوم سوى أن يواكب جميع هذه التحولات ويتعامل معها بحيادية وبحرفية.

ث ـ عودة الاعتبار للفضاء العمومي :

الفضاء العمومي اليوم لم يعد خاضعا لسلطة الرؤية الحزبية الواحدة، مثلما كان سائدا في النسق القديم، وإنما أصبح بالفعل فضاء الحق في المدينة وفضاء المشاركة والتدافع الفكري والسياسي، ويظهر هذا من خلال عودة مختلف الأحزاب الكلاسيكية وظهور أحزاب وجمعيات جديدة مدافعة عن رؤى معينة قد تصل حد التناقض التام (رؤى دينية – علمانية- ليبيرالية- قومية- ثورية- محافظة- تحررية...)، ولكن مقابل هذا المشهد الايجابي الذي جعل من الاندفاعات أقل حدة وأكثر لطفا، مازال الإعلام باعتباره أكبر الفضاءات العمومية، غير قادر على مواكبة هذا الحراك التحتي الذي وجد في الاعلام الشعبي عن طريق استغلال شبكة المواقع الاجتماعية الافتراضية «فايس بوك و تويتر...» أفضل بديل ليعبر فيها عن مواقفه ورؤاه السياسية والاجتماعية.

4 ـ بناء استراتيجية للتواصل :

بالقدر الذي تعبر فيه الثورة عن حراك إيجابي من أجل إسقاط النسق المعطل، بقدر ماهي انفجار عنيف وخطير، لأنها ستلقي بمختلف القوى في ساحة صراع مفتوح من أجل قيادة النسق الجديد، وذلك من خلال عودة الأحزاب الكلاسيكية وظهور أحزاب وجمعيات جديدة مدافعة عن رؤى معينة قد تصل حد التناقض التام (دينية- علمانية- ليبرالية- قومية- ثورية- محافظة- تحررية...)، ولكن التفاعل الايجابي بين مختلف أطراف النسيج الاجتماعي المدفوع من ناحية بالخوف من العودة إلى النسق المنحل، ومن ناحية أخرى بالتطلع إلى حياة أفضل، قد يدفع القوى المتصارعة على المسك بدواليب قيادة مسار الثورة، إلى بناء استراتيجية تواصل تعمل على توضيح الشروط الملائمة للاتصال والتفاعل والتي من أسسها الوضوح والجدية والصدق بما هي مبادئ مشتركة بين الناس جميعا على اختلاف ايديولوجياتهم وانتماءاتهم الحزبية، يعبر عنها هابرماس بالكليات المتداولة التي ستؤدي إلى حالة من التفاهم الحاصلة على قدر من الاعتراف البينذاتي بمتطلبات الصلاحية، أي على مقاسمة المتحاورين للحجة الاقناعية التي تستبعد ضغط المصالح وتؤسس لمسار تفاهم تشاوري.

إن ما يجب تأسيسه اليوم وربما ماهو حاصل على الأقل في هذه المرحلة التأسيسية، هو بناء أو زرع بذور التواصلية، بما هي عملية يكون للفاعل فيها دوران : دور المتحكم في مواقفه عبر فعالية المسؤول عنها، ودور المفعول به المتأثر بالإزاحات من حوله باعتباره نتاج مجموعات ينتمي إليها، ويتوقف تماسكها الاجتماعي على خاصية التضامن الجمعي بينها الخاضع للضرورة العقلية، وكل قوة ستعمل على الانحراف عن شروط الكليات المتداولة سيكون مصيرها الاستبعاد الطبيعي الذي ستفرزه متطلبات المرحلة.

ان ما يمكن رصده والتوقع به من خلال مداولات المجلس التأسيسي اليوم، وذلك استنادا إلى مبادئ الكليات المتداولة (الوضوح – الجدية – الصدق)، أن نسق القيادة والمعارضة سيكون داخل الائتلاف الثلاثي نفسه، وهي حالة ربما ستكون مفاجئة لجميع الأطراف حيث سيرتقي فيها هذا التحالف، إذا ما التزم بمبادئ الكليات المتداولة، إلى مستوى النسق ذاتي التسيير والمراقبة، لأنه تحالف مفتوح استطاع أن يستوعب ويتجاوز بعض التناقضات الايديولوجية

ليعيد فرزها في شكل توافقات عقلية، تميل أكثر نحو الانفتاح والقبول المتزايد بالعيش المشترك، ولعل ما أفرزته الثورة من قوى شعبية مراقبة لمسار تحقيق أهداف الثورة مثلما شهدته بعض حملات التوعية والضغط مثل حملة «اكبس» لأحسن دليل على استعداد النمط السياسي الجديد للانفتاح على القواعد الشعبية والتفاعل معها إيجابيا من أجل تكريس ثقافة جديدة هي ثقافة التواصل والمراقبة المتبادلة.

المصادر والمراجع

1) BALANDIER, Georges, Sens et puissance, Paris, Presses Universitaires de France, 1971

2) MORIN, Edgar, Sociologie, Fayard, 1994

3) MERTON KING, Robert, Éléments de méthode sociologiques, Paris, Plon, 1953

4) HABERMAS Jurgen, Morale et communication ,edition Flammarion, 1986

5) بورديو بيير، أسئلة علم الاجتماع: في علم الاجتماع الانعكاسي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1997

6) موران إدغار، الفكر والمستقبل: مدخل إلى الفكر المركب، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2004

7) بودون، ريمون، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986

8) غدنز، أنتوني، الطريق الثالث، تجديد الديمقراطية الاجتماعية، القاهرة، المشروع القومي للترجمة، 1999

9) لوبون غوستاف، سيكولوجية الجماهير، بيروت لبنان، دار الساقي، 1997

سليمـان البارونـي أديبا ومؤرّخـا

زهرة سعدلاوي (*)/ باحثة، تونس

المدخل :

يُعتبرُ الباروني (1) بمفهوم نقّاد القرن العشرين صاحبَ نصّ مُتعدّدَ الأصْوَات. كَتَبَ في أجناسَ مُختلفة، تَعدّدت بتعدّد ألْوَان التّعْبير في عصره. فكتب الشِّعْرَ، وكتب النَّثْرَ، خُطبًا ورَسَائل، ووَثّقَ لوَقَائع عصره (2).

وأوْقَدَت محْنَة المَنَافي في أديب ليبيا جَذْوَة الإبْدَاع فَأَحَبَّ العلوم الدّينيّة والفقهيّة، وإلى جانب ذلك كان الرّجل ناشطا سياسيّا. اهتمّ بالحزْب الوطني في مصر، وبحركة حزب الاتّحاد والترقّي، وبحَرَكَة الجامعة الإسلاميّة والإصلاح الدّيني، كما عُرف بتوجُّهه الإباضي مذهبا.

تترجم هذه القطوف من سيرة الباروني، ومن آثاره عن شخصيّة تميّزت بمَلَكَة إبداعيّة قويّة، وبحسّ وطنيّ عميق نحا به إلى دقّة المُلاحَظة والتّوثيق، إذ بَرْهَنَ الرّجُل عن قُدْرَة في مُلاَمسَة الشّعريّة بمَقاييس عَصْره فطبَعها بطابع التّعَالي النّصّي، فنجده يَتَجاوَزُ النصّ الشّعري ليَكتب الرّسائل والمقالات الصّحفيّة. وليس هذا بغريب عنه وهو صاحب نشاط صحفي، وله جَريدَة. هذا على المُسْتَوَى السّطحي، أمّا على المُسْتَوَى العَميق، أو على مُستوى المَدَاليل فلقد كان البَارُوني يَتواصل من خلال ما يَكتب مع الوطن، أهلا، وأصدقاءَ، وسَاسَةً، إضافة إلى اتّخاذ هذا الجنس من الكتابة وسيلة يُعرّف من خلالها بمحْنة بلاده بسبب الاستعمار، ويُسجّل تاريخا لوقائعَ عاشَها في عَصره، وتفاعَلَ مَعَها. فكان يَجْمَعُ في توجّهه الفكري بينَ إبْداع الأديب وحِرْص المُؤرّخ على الدقّة والمَوْضوعيّة.

لقد كتب عن مَسيرته الجهاديّة والفكْريّة والأدَبيّة، وعن تنقّلاته في رحَلاته كَثيرٌ من البَاحثين، والدّارسين، والمُثقّفين من داخل ليبيا وخارجَها فاهْتَمّوا بدراسة شخْصيّة سُليمان البَارُوني على المُستوى العَقائدي والفكري، والجهادي والإصلاحي، كما اهتمّوا بشخصيّته الأدبيّة، شعرا ونثرا.

تبقى هذه الدّراسَاتُ الأدبيّةُ في حاجة إلى مَزيد منَ التّعمّق. وما تنظيم مثل هذا المؤتَمر سوَى علامة دالّة على مَكانة الرّجل العلْميّة والأدَبيّة، وعلى وفاء عُمّان، البلد الذي مكث به أكثر من ستّة عشر سنة من عمره فخبر أهلَه وخبروه، وتفاعل مَعهم فأفاد واسْتفاد. وهي مَرحلةٌ تُترجمُ عن قوّة التّواصل الحضاري والفكري بينه وبين الأقطار التي اتّخذها مَوطنا له ثانيا بعد ليبيا. ولهذا السّبب يَظلّ الباروني شخصيّة تشُدّ المُتلقّي من المَغرب والمَشرق وتُغْري بالبَحْث وبالإضافة.

وسَنُحاول في هذه المُدَاخَلَة أن نَضعَ الباروني في عصره، ونبيّن مَدى استفادَته من تيّار التَّجْديد الذي كان يُغري بمزيد من المُرونة والسّلاسَة في الأسلوب والحرص

على التّعامُل مَع قضايا العصر. وذلك بالانطلاق من ديوان شعره، ومن رسائله ومَقالاته الصّحفيّة التي بها وثّق لأحداث عصره، مُحَاوِلين الوُقوف على مَدَى «إسْهَامِه في صناعة التّاريخ».

رأينا أن نُقَسّم بَحْثنا إلى ثلاثة عناصر يَحْمِلُ العنصرُ الأوّل عنوان: في أجناس النصّ «الجامع» وأهمّ خصائصه، النّصّ الشّعري أنموذجا، ثم نتناول في مرحلة ثانية النصّ النثري عند الباروني، تقنياته، ومرجعيّاته.

وندرس في مرحلة ثالثة النصّ «الجامع» والمقاربات التّاريخيّة. ونأتي في نهاية هذا البحث إلى إبراز أهمّ الاستنتاجات ثم الخاتمة.

1 - في أجناس النصّ "الجامع" وأهَمّ خصائصه الفنية، النصّ الشّعري أنموذجا

تعدّدت التعريفات للنّصّ بتَعَدّد المَنهج الذي يَتبنّاه. «فهناك التّعريفُ البنيويُّ، وتعريفُ اجْتماعيّات الأدب، والتّعريف النّفساني الدّلالي، وتعريف اتّجاه تحليل الخطاب... فالنصّ إذن يَنقُل أحداثا تقع في زمان، ومكان مُعيّنين لا يُعيد نفسه إعادة مُطلقة مثله في ذلك مثل الحَدث التّاريخيّ، كما أنّ هناك للنّصّ وظائف أخرى منها الوظيفة التّفاعليّة التي تقيم علاقات اجتماعيّة بين أفراد المُجتمع وتُحافظ عليها. إضافة إلى وظيفته التّوالديّة. فالنصّ لا ينبثقُ فيه الحَدَثُ من عَدَم، وإنّما هُوَ مُتولّدٌ من أحْدَاثٍ تاريخيّة ونفسانيّة ولغويّة...»(3) وقد تتعالق هذه النّصوصُ أحيانا لتكوّن نصّا «جامعا»(4) (architexte). وهو النصّ الذي سنعمل على تحديد أهمّ خَصائصه في مُدوّنة الباروني، وندرس من خلاله أهمّ عناصر خطاب االتناصّ(5).

يحتوي النصّ «الجامع» عند الباروني على النصّ الشّعري، والنصّ النّثري، وقدّم لهذه النّصوص بما نسمّيه في عرف المُنظّرين المُحدَثين في النقد الأدبي بالعَتبات. ومن عَناصر العَتبات «التّمهيد»(6) ومُقدّمات لقصائده دون استثناء. وإشارات إلى تصنيف شعره مثل «النتفة» و«القطعة»، وآراء بعض الأصدقاء في شعره. وكان الباروني يُخصّص في كُلّ قصيد هامشًا يَشْرَحُ فيه عبارة، أو يُوَضّحُ غمُوضا ورد في قصيده، أو يقدّم مَعْلُومَات جغرافيّة، أو تاريخيّة، أو يُعَرّف بشخصيّة أدبيّة، أو سياسيّة(7).

يقول في التمهيد مثلا بعد الحمد للّه، والصّلاة والسّلام على رسوله، وبعْد الاسْتشهاد بالآية الكريمة **«وَما عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ، إنْ هُوَ إلاّ ذِكْرٌ وَقرْآنٌ مُبِينٌ»** (8). يُشير الباروني إلى مُقترح أصدقائه الذين كانُوا يُشجّعونه على طبع شعْره، ونَشْره، وقد أبدى الشّاعرُ نوعا من الاحْتراز لعدم ثقته في أنّ ما يَكتبه يَصلُحُ أن يُضاهِيَ به فحولَ الشّعراء، وأنّه وإن قبل فليس ذلك إلاّ من باب إرضائهم. ثمّ يضيف قوْله بأنّه لا يَرْغب في أنْ يشْمَله قوله تعالى **«والشّعَرَاءُ يَتّبِعُهُمْ الغَاوُونَ، ألَمْ تَرَ أنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ، يَقُولونَ مَا لاَ يَفْعَلُونَ»** (9).

تُعْتبَرُ هاتان الآيتان نصّا دينيًا مَهّد به الباروني لديوانه. وهو قوْلٌ طبيعيّ جدّا مُقارنة بثقافته، وتحصيله الديني. ولم يُفْصح في هذا التّمهيد حَسَب ما قاله شوقي ضيف «عن وجهة، أو فلسفة خاصّة في الحياة والأدب، ولم يَبِنْ خلالها عن نظرة للشّعر والتجديد. ولا بِدْعَ في ذلك فقد كانت مُقدّمات الشّعراء لدواوينهم في تلك السّنين لا تخرج عن هذا المَسار (10). أمّا في مَفهُوم النّقد الأدبي الحديث فالمُقدّمة، أو التّمهيد لا يَردان اعتباطا، بل يلعَبان دورا وَظائفيًا، وتعبيريًا هامًا (11). «فالعتبات مَداخلُ مُوَطّئةٌ لاشتغال النّصّ وتداوُله، لأنّها تُحَدّد نَوْعيّة القراءة، بما لها من تأثير مُباشر على القرّاء. فهي تضع النصّ مُنذ البداية في إطار مُؤسّسة ثقافيّة وأدبيّة، يكون لها في الغالب دَوْرٌ حَاسِم في توجيه القراءة والتّأثير على القرّاء بمعنى مَنحهم تَصَوُّرا مُسبقا للنصّ، يَكون له تأثير على نوعيّة إدراكهم له» (12).

جاء التقديمُ إذن مُمَهّدا، ومُوَضّحًا للقصيد اللاّحق. وتكتسب المُقدّمة بُعدًا استباقيًا، يُعتبر ردّا من الباروني على دارسيه. ذلك ما ذهب إليه عندما ادّعى التّواضعَ، ونَفَى عن نفسه فُحُولة قول الشّعر. ويمكن اعتبار هذا

القول جوابا لناقديه الذين ردّ بعضهم على مَنْ هُوَ مُعْجَبٌ بشعره، مُثنٍ عليه، بأنّ «ديوانه ليس أهلا لذلك الثّناء والتعظيم، إلاّ إذا كان من قبيل المُجَامَلة والمُصَانعة، فأغلبُ أشْعَار البَاروني، تفتقد عنصرا من أهمّ العناصر، التي يَجب توفّرُها في كلّ عَمَل أدَبيّ، وهو عُنصُرُ التجربَة، ومُعايشة الحدث، وإحكام الصّورة الأدبيّة» (13).

والمُطّلع على تجربة الباروني الأدبيّة، وسيرته الذّاتيّة، وخطاب العتبات المُوثّق لشعره يَلْمَسُ أنّ الرّجل كان رحّالة، وبالتّالي فقد اكتسب تجربة عميقة من خلال ترحاله، أمّا نفي النّاقد عن أديبنا مُعَايشَته الحدث فما أحسبه قد وُفّق في قوله ذلك، لأنّ الباروني بفعل ترحاله كان يُعَايش أحداث قصائده ونصوصه مُعايشة مُباشرة، إذ كان يُشَاهدُ الحَدَث ويَتفاعَلُ معه ثمّ يَكتب عنه. أمّا نفيه عنه «إحكام الصّورة الأدبيّة» فقد يكون ذلك صحيحا إلى حدّ ما خصوصا وأنّ الرّجل نفسه لم يدّع في قول الشّعر فُحُولَة، ولا صَنْعَة. فما يَكتبه الباروني لا يُعدّ «مُجرّد عمليّة لغويّة مَجانيّة، وإنّما له وظائفُ مُتعدّدة تختلف أهَمّية وتأثيرا بحسب مَوَاقف المُتناصّ ومَقاصده» (14).

فما إن نتجاوز مُستوى الشّكل حتّى يُحيلنا ديوان الباروني على عُمْق حَافل بقضايا العصر وهمومه، وبقضايا فكريّة ونضاليّة مصيريّة. ففي أغلب الأحيان يُعتبر النصّ الشّعري وحدة مُنغلقة على نفسها. «فالنصّ له عالمه، وحَياته الخاصّان به، فلا يُحيل على الواقع إلاّ ليَخرقه» (15).

تتعالق كتابة الباروني للشّعر من حيث الشكلُ مع غيره من الشّعراء المُنظّمين للشعر التّقليدي في عصره. وذلك على مستوى شكل القصيد العمودي، والإيقاع، والأساليب البلاغيّة. «وقد يَنبَني على هذا، التّساؤلُ التّالي: أيَكون التّناصُّ في الشّكل أو في المَضمون، أوهما معا [كذا]؟... يكون التناصّ (حسب صاحب تحليل الخطاب الشّعري) في المَضمون، لأنّنا نرى الشّاعر يُعيد إنتاج ما تقدّمه وما عاصره من نصوص مَكتوبة وغير مَكتوبة... أو يَنتقي منها صورة أو مَوقفا دَرَاميّا أو تعبيرا ذا قوّة رَمْزيّة، ولكنّنا نعلم جميعًا أنّه لا مَضمون خارج الشّكل، بل إنّ الشّكل هو المُتحكّم في المُتناصّ، والمُوَجّه له، وهو هادي المُتلقّي لتحديد النّوع الأدبي ولإدراك التناصّ، وفَهْم العَمل الأدَبي تبعا لذلك» (16).

تجمَعُ قصائدُ البَاروني بين شِعريّة الشّعر وسَرْديّة الأحداث، ذات الطّابع التّاريخيّ. فهي تَحمِل في مُستواها العَميق حُضورا للاحتلال العُثماني، والاستعمار الايطالي، والفرنسي، والبريطاني.

يضمّ ديوان الشّاعر من حيث **المَضمونُ** أغراضا شعْريّة ذات مَواضيعَ لها علاقة عَميقة بقضايا العَصر، مثل الشِّعْر السّياسي والإصْلاحي، وشعرا في الوطنيّة والجهاد، وفي الإخوانيّات، وفي التّهَاني والعتاب. فَضَحَ البَارُوني في شِعْره نوايا المُسْتعمر، ونبّه إلى مَخاطره، وكشف عمّا كان يُخَطّط له من استغلال لثروات هذه البُلدان الإسْلاميّة، تونس، ومصر، والجزائر، وعمّان. تلك الأقطار التي عاش فيها فترات طويلة من عُمُره، واتّخذها دارا له بعد وطنه فخبر أهلها، وخَبَرَ دَسَائسَ المُستعمر، واستعباده لشُعُوبها باسم الحُرّيّة والدّيمُقراطيّة. كما أنّ الدّيوان سَجّل قصائد فخريّة، وأخرى مَدحيّة في السّلطان العُثماني عبد الحميد، «أمّا قصائد الغزل والحُبّ ولَوَاعج القُلوب، فلا نَجِدُهَا في ديوانه[...]» (17).

ولقد تطرّق إلى هذه القضايا شُعَرَاءُ من قبله مثل صدقي الزّهاوي، ومَعْرُوف الرّصافي، وحافظ إبراهيم. ومن هنا نلمس تعَالُقًا بين شعر الباروني وهؤلاء الأعْلام. ألَمْ يَكن الشّاعرُ دائما لسانَ قوْمه، وضميرَهم، ومُترجمَ أقوالهم والواصِف أحوالهم؟

يَنقسم شعر الباروني إلى فترتين، ما نظّمَه قبل سنة 1906، أي قبل مَجيئه مصر. وهو شعر طُبعَ بطابع التذمّر والقلق بسبب السّياسَة العُثمانيّة، وإدارتها الهَشّة، ومَواقفها الجائرة. كما عبّر بعض ما بقي من قصائده عن ألمه، وسُخطه على تخلّف بلاده مُقارنة بالجارتين تونس، ومصر، فضلا عن أوروبّا والدّول المُتمدّنة، ولعلّ قصيدته:

«وداعا يا ديار العزّ حتّى
أعود إليك في أهنأ نهار (18)

تنقل مَشاعره إزاء وطنه وقلقه على عدم وعْي أهله بالأخذ بأسباب التقدّم. وبدا في هذه القصيدة عمليّا، إذ عرض فيها مناهجه الإصلاحي. الذي يرنو من خلاله أن يرى وطنه حافلا بالإنجازات من مدّ خط سكك الحديد والكهرباء، وإنشاء المدارس، والاستعانة بالتّلفون لتسهيل التواصل مع الآخر وتذليل صعوبات الخدمات، وبدا فعلا مُتحرّقا إلى نهضة تشفي غليله، وتُصْلِحُ الحال وتمحُو العار.

ويقوى الإحساس بضرورة خدمة الأمّة الإسلاميّة في مرحلته الثّانية (19) التي انتقل فيها إلى مصر، واستفاد كثيرا من حركتها الفكريّة المزدهرة. فتطوّر فكره السياسي، كما مكّنته هذه الحركة من أن يكتب ويبدع، ويتطلّع إلى تحقيق ما هو أفضل. لذلك يَصحّ أن ننعت شعره في هذه المرحلة بـ«الشعر السّياسي والإصلاحي».

ولقد كان يُؤلمه حال الأمّة الإسْلاميّة الرّازحة تحت ثقل المُستعمر. فبدا مُتحمّسا لخدمتها وزرع الوعي في صفوفها كي تنهض وتحقّق التقدّم والعزة والكرامة. ذلك ما بثّه من لواعجَ وحماس في قصيدته التي يستنجد فيها بالرّسول محمد صلّى الله عليه وسلّم ليُشهده على تلك الحالة.

قمْ يا مُحمّد يا ختام المُرسَليـــن
وانظر بعينك كيف حال المؤمنيـــن (20)

استعمل الشّاعر في هذا البيت فعل الأمر الدّال على الطّلب، والنّداء الدالّ على الاستغاثة أيضا، ثمّ أردفه بنداء ثان دلالة على علوّ مَقام المُنادَى. فهو مُحمّد رسول الله، المعروف لديه ولدَى المُتلقّي. يستدعيه من قبره ومن زمنٍ بعيد كي يرى عن قرْب الأوضاعَ التي وصل إليها حالُ الأمّة (21).

لا تبدو القصيدة عند الباروني ساكنة، مُسطّحة، بل هي قصيدة أساسُها التّوالد، والإنتاجيّةُ، وتنوّع المواضيع، لذلك طغت على قصائده الرّوح الثّائرةُ على ما يقوم به المُستعمر من جرائم في حَقّ الشّعب المسلم. ثمّ يخاطبهم حانقا بقوله:

«فليعتدل إن شاء أو فليعتــزل
ولْيَبْك «كروزن» الفتــى المَكّــار (22)
ولْموسيلِيني أن يخــصب خدّه
وكفوفه فالهنــا قهّــار

يميل أسلوب الباروني إلى التكرار، والتّراكم. ويتجلّى ذلك في كثير من قصائده (الديوان)، مثل هذه التي: «يشيد فيها بالرّابطة العثمانيّة وبالسّلطان، عبد الحميد، كما أشاد الحزب الوطني بتلك الرّابطة وبسلطانها. يتكرّر فعل «خطونا» (23) مرّتين دلالة على انقضاء الفعل في زمن مَضَى. ثمّ يُردف الفعل بمفعول مطلق تأكيدا منه على وُقوع الفعل «خطا»، وإشارة من الشّاعر إلى الوضع السّيِّء الذي أصبح عليه حَالُ الأمّة. ثمّ يُكرّرُ سبع مرّات اسم الفعل «مَتَى» (24) الدالّ على الزّمن، والمُقترن هنا بصيغة المُضارع دلالة على المُستقبل، ممّا يُترجِمُ عن لهفة الشّاعر في تحقيق جُملة من الإنجازات في الزّمن المُستقبل مثل تحسين الوضع، وتحقيق النّصر، والنّهضة والإصْلاح، والوَعْي وتحقيق الاسْتقرار، وازدهار الوطن.

«متى يستقيم الحال يا هل ترى متـــى
يلذّ صدى الدّين الحَنيفي في السّمـــعا
متى ينهض القوم الكرام ليصلـــحوا
مَفَاسِد أقوام تواطت على القطــــع

ويكرّر الشّاعر في قصيد آخر كلمة «حزب» (25) في صدر بيت واحد ثلاث مرّات، وقد لا يكون ذلك بسبب ضرورة شعريّة، ولكن شعورا منه بالمَلل والضّجر واليَأس، والحُزن على حال المُسلمين الذين بالغوا في التكثير من الأحزاب، دلالة على الاختلاف وتشتيت الآراء، والتمسّك بالسّياسة. فبدأ البيت الأوّل بقوله:

كلٌّ يُؤسّس حزبا كي يكون لـــه
رأسا فتصبح والأعضاء في سَقَـــم

حزب وحزب وحزب صحفت فغدت

حربا لصلاح الأمر بالسّلم

وردت قصائد الباروني في أسلوب مُباشر يَعْمل على ترسيخ مَبادئ القيم التي يُلحّ بهذا التّكرار على أنْ يراها مُجَسّمَة في وطنه، مُفَعّلة فيه. ويُذكّرنا هذا القَصيدُ بأبيات قالها شوقي (26):

«إلام الخُلْفُ بينكُمُوا إلامَ

وهَذي الضّجّة الكُبرى عَلامَ

وفيما يَكيدُ بعضُكُم لبعْض

وتُدوّن العَداوةُ والخِصامُ

ويَتضمّن الدّيوانُ مَواضيعَ مُختلفة مثل المُناسبات الدّينيّة (الاحْتفال بالمَوْلد النبوي الشريف، الدّيوان، ص.72) وبالعادات في اللّباس ومُسَايَرَة الجَديد منه. فنراه في هذا القصيد مُتحمّسا للبس العمامة، مُفضّلا إيّاها على الطربوش، لأنّها جزء من الشّخصيّة العَربيّة الإسْلاميّة، وعنوان هويّتها، فيُكرّر لذلك فعْل «تعمّم» (27) إحدى عشر مَرّة، مُتنقّلا فيها من الفعل الوارد في صيغة الأمر «تعمّم»، للتشجيع، ثمّ يُعرّج على العَصر المَاضي الذي اقترن فيه لبس العَمامة بعزّة المسلمين ومَجْدهم، وهم الفاتحون العُتاة، أصحاب الحَضارة الشّامخة.

يُبنى هذا التكرارُ على التّعداد والتفصيل رغبة من المُخاطب في الإقناع والتّأثير، فيُشكّل تكرارُ فعل «تعمّمنا» إحدى عشرة مَرّة ما يُسمّى بالإطناب (Redandance)، وقد يُحدث هذا الإطنابُ نوعا من المَلل لَدَى المُتلقّي.

كما يتكرّر حرف النّداء «يا» ثلاث مَرّات. ويَعْني هذا النّدَاءُ «طلب المُتكلّم إقبالَ المُخاطب بحرف نائب مَناب «أنادي» المَنقول من الخبر إلى الإنشاء» (28).

هناك تكون يا وطن المعالي

عزيز العلم مُجتمع النضار

ألا يَا قوْمُ قد نمْتم طويلا

وهِمْتم بالجَهَالة في البَرار(29)

ويُعبّر حَرْف النّداء على الخِطاب المُباشر للوَطن وللقَوْم. فهو يَحْملُ هُموم وطنه في كامل جوارحه، وعواطفه. لذلك كَرّرَ حرف النّداء تعبيرا منه على آهة وقلق يَمْلآن نفسه ويَمْلكان عليه أحَاسيسه.

وفي قصائد أخرى يُطنب الشّاعر في تعداد أفعال المُستعمر، مُتحَدّثا عن فضاضته، والعمل على تمزيق صفوف الشّعوب العربيّة. يقول في مطلع القصيد: (30)

دُوَلٌ على قهر الأنام تحَالفت

فتَحَكّمت فازدادت الآلامُ

يرقى الباروني بهذه الأبيات إلى دقّة الوصف وجماليّة التنضيد. فالنصّ الوَصْفي يَعْمَلُ على تحقيق الشعريّة، مُواءَمة مع النصّ السّردي. يذكرُ الشّاعر/ السّارد الدّول الأوروبيّة المستعمرة، ثمّ يشرع في تفصيل أعمالها. فيَنطلق من فعل «تحالف» الذي تفيد حروف الزّيادة فيه المشاركة، أي المشاركة السلبيّة في نشر سياسة القهر والذلّ، والنتيجة أنّ هذه الدّول حقّقت ما تريد من بَسْط النّفوذ، والتحَكّم في رقاب المُسْتضعَفين. ثمّ يأتي الفعْلُ الثّالث وقد تمّ الرّبط فيه بالفاء دلالة على النّتيجة المُتمثّلة في ازدياد الآلام، وتدَهْور الوَضع.

ويمضي الشّاعر في تعداد الأفعال مُستعملا حروف الرّبط «الواو» التي تفيد تعَاقُبَ الأحْداث تعاقبا سريعا في الزّمن، ثم «الفاء» للدّلالة على التدرّج في التعاقب في الزّمن. «قبض، ومزّق، فاشتدّ». أمّا كلمة «مفاتيح» فهْي رمزٌ للقوّة، والقدرة على الإنجاز، والانْتشار، فإذا مَلكت المفتاح مَلكت الحَلّ، وذلّلت الصّعاب. ومن ثمّ جاءت مرحلة التمزيق. ففعل «مزّق» على وزن فعّل يُفيد المُبالغة في القيام بالفعل، ولن يَكون المَشْهدُ إلاّ مُؤلما، لأنّ المُسْلمين الذين كانوا كُلاّ واحدا يَجْمَعُهم حُبّ الوطن، والدِّين، واللّغة أصبحوا في خصام دائم، ودخلوا مَرحلة الشّقاق، والتّنافس السّلبي. وكانت النّتيجة الضّعف والذلّ.

تبنى الجُملة في اللّغة العربيّة على مُسند، ومُسند إليه، ومُتمّم، إلاّ أنّ بلاغة التعبير والتّلاعب بالكلمات يَستوجب أحيانا التّلاعب بالتراكيب. ومن هنا فإنّ البيت الأوّل من

القصيد المذكور لم يُراع فيه الباروني الترتيب الأصلي للجملة فقدّم المتمّم **«على قهر الأنام»** على فعل **«تحالف»** والذي يُشكل مُركّبا فعليّا ورد خبرا للمسند إليه **«دول»**. ولن تكون وظيفة المُركّبات الفعليّة المُتتالية **(فتحكّمت، وغدت، قبضت، ومزّقت...)** إلا خبرا مَعْطوفا.

يفيد عنصرا الزّيادة في فعلي **«تحالف»** المشاركة، وفي فعل **تحكّم»** المُبالغة. وإذا ما قدّم الشّاعر المفعول به على المسند إليه فذلك ليس لضرورة شعريّة فقط، بل لإبراز صنيع المستعمر، والتّأكيد عليه قصد فضحه والتشنيع به.

ولن يكون تكرار حرف **«الميم»**، خمسة عشر مرّة، (31) من جملة خمس وثلاثين (32) عبارة إلاّ توضيحا وتأكيدا على هذه الحالة. كما أنّه من سمات حرف **«الميم»** أن يَكون شَديدا، ومَهْمُوسًا، لذلك دَلّ في هذا المَقام على الشِدّة، وعلى الألَم في صَمْت.

ويُمْكن تصنيف الأفعال إلى صنفيْن: أفعال **فاعلة، «تحكّم»، قسّم»، قبض»، «مزّق»،** ونتيجة لهذه الأفعال ازدادت الآلامُ في حياة المُسلمين الذين لا يَمْلكون سِلاحا. (بلا سهام) ومُزّقت صُفوفُهم، مّما أحدث بينهم خصاما بدا شديدا، لأنّهم وعوض أن يَتحابّوا ويَتكتّلوا تاهوا في المُناقشات، ونشر الكراهيّة.

ثمّ إنّ فعل «غدا» يدلّ على حركة حثيثة، وعلى رغبة شديدة في القيام بفعل «قسّم»، ودلّ فعل «قبض» على القوّة، أردفه الشّاعر بفعل «مزّق» نتيجة لهذه القبضة من حديد التي تحكّمت في المسلمين.

يمكن القول إذن إنّ للنصّ السّردي في القصيد مرجعيّة تاريخيّة، أساسها واقعيّة الأحداث. التي بدا الشّاعر فيها حاقدا على أفعال المستعمر، مُندّدا بها. وهو في نفس الوقت مُتحمّس للمستَعْمَر، مستاء لحاله. فيَتعَالَقُ لذلك في هذه القطعة الوصف بالسّرد، نواة إسناديّة إسميّة هي المُسْنَد إليه، تلاها مُسند جاء نواة إسناديّة فعليّة، ومن بعدها تتالت الأفعَالُ مُسندة إلى ضميري هي/هم، «تحكّمت، ازدادت... تنافسوا، تقاطعوا، فاستضعفوا...»(33).

وفي قصيد آخر تدلّ صيغة التّفضيل «الله أكبر» (34) على مَشاعر وأحاسيس «الأنا» المُنتصرة على العدوّ (35). والتي بدت ممتنّة لله على ما أنعم به من نعمته عندما قدّر فأطلق سراحه. وفي أبيات أخرى يُظهر غضبه على «كروزن» (36)، و«موسيليني» (37) الشّخصيّتين المعرقلتين لأفعاله، واللّتين مَنعتاه من العَودة إلى وطنه، وحالتا دونه ودون اللّجوء إلى تونس، أو مصر، أو الجزائر. تصوّر الأبيات حالة الشّاعر النفسيّة. وذلك من خلال المقاطع الطويلة [ـَا، ـُو، ـِي،] (38) المعبّرة عن هذا الارتياح. فمن جملة ثمانية وأربعين(39) عبارة اشتمل عليها القصيد هناك خمسة وعشرون (40) عبارة اشتملت على **مقطع طويل**. ولن يكون المقطع الطّويل إلاّ تعبيرا عن انفراج كربة الشّاعر الذي استرجَعَ حرّيته.

ويشكِّلُ القصيد موقفا تصادُميّا بين الأنا المفرد، وهم الجمع. فأسند الشّاعر مُتعمّدا النزول بمعنى **الانهيار إلى** ضمير الجمع «هم»، وأخبر عن «أناه» تعبيرا **استعاريّا** بأنّها «صعدت»، أي انتصرت.

تجري المُطابقة إذن بين نزول العدو، وصعود الشّاعر مَجرى المجاز.

ولم يكن الاستفهام الإنكاري، ولهجة التحدّي والتّوبيخ والتقريع، والأسلوب الخبري، والإنشائي إلاّ دلالة على ما يَسُودُ العَلاقة بين الشّاعر وخُصومه من صراع وتوتّر. ويُوضّح هذا الصّراعُ والتّوتّرُ جملة من الصّور والمشاعر بين عدوّ يَحكم بقبضة من حديد فيُحيك الدّسَائس ويَطغى، وبين الأنا مُسلّحة بالإيمان وبالصّبر والتعويل على الله والقدر.

وكذلك تعمل المَقولات النحويّة من خبر وإنشاء على تكثيف المَعنى المُجرّد من **حرّية وكرامة**، وعلى تجسيم أفعال العدوّ ضمن المُضادّات والأصْوات، وما يُشيعه القصيدُ من روح **للتحدّي والانتصار**.

لذلك كانت ردّة فعل الاحتلال بشقّيه العثماني والايطالي قاسية فحاكوا مَكائد للباروني واتّهموه بتأسيس جمهوريّة طرابلسيّة، تنادي باستقلال ليبيا.

وهكذا زُجّ بالباروني في السّجن. فعانى ما عانى من غياهب الظّلمات وجور الاحتلال.

عُرِف الشّاعر في أغلب قصائده بتلقائيّة القول، وبساطة العبارة. فهو يقول شعرا لا تكلّف فيه ولا صنعة مُجحفة، ولكنّه حقّق بهذه الأبيات صورا تحتوي انسجاما في الأفعال، وعُمقا في **الاستعارات** (41)، أو **الانزياحات** (42).

ولقد بلغت هذه الصّور في شعره الفخري وخاصّة في هذه القصيد قمّتها الجماليّة وعُمقها الفنّي:

هذا هو الشّعـــر الـــذي

شهد الحروب الهــــائلات

وعليــه أمطرت القنـــا

بل كالصّواعــــق نـازلات

... وترى طرابلس العـــز

ــزة في ليال بـاهـــــرات (43)

يَكشف ديوان البارُوني إذن عن صُوَر استعاريّة، وتراكيبَ بَلاغيّة، اختزنَها في ذاكرَته، وأرادَها أن تكون زادَه في القول ونظم الشّعر، ومَع ذلكَ لم يَدَّع فُحُولة، ولا زعَامَة، لأنّه يَعرفُ ثقل الرّسالة وجَسَامَتَها، ولأنّه أراد أن يَترُك الحُكَم للمُتلقّي الذي قد يَطّلع يوما ما على شعره ويَتّخذه مَادّة للدّرس والتّمحيص.

طغا على النصّ الشّعري عند الباروني لونا بارزا هو الشّعر النضالي ضدّ المُستعمر، وضدّ **طغاة العالم**. وهو ما جعل بعضَ النقّاد يَعتبرها رُؤية تَجْديديّة. ذلك أنّ شعر الرّجل لم يُوحَ له به من فراغ، ولم يَقلْه اعتباطا، بل لقد قاله نتيجة أوضاع قاسية أوقدت فيه جذوة الحماس والتحدّي.

أمّا في نصّه النثري فلقد عالج مواضيع مُشابهة أثارت أحاسيسه ومشاعره، فأفردها بخصائص فنّية، وأسلوبيّة لافتة هي الأخرى للانتباه.

2- النصّ النثري، تقنيّاته، ومَرجعيّاته

جمع الباروني في نصّه النّثري بين الخطاب الأدبي، والرّسائل التي كان يرسلها عند الحاجة. ويُعتبر هذا التوجّه في حدّ ذاته تجديدا، لأنّه نادرا ما يُفلح أديبٌ في أن يجمع بين قول الشعر وفنّ الخطابة. ولا ننسى أنّ الرّجل كان صحفيّا، وصاحب مَطبعة. وفوق ذلك كان صاحبَ قضيّة. ولا بدّ أن يُعرّف بها بكلّ الوَسائل المُتاحة.

عُرِفَ الجنسُ النثري في الأدب العربي مُنذ القديم وبرزت فيه كتب مَشهورة مُنذ عبد الحميد الكاتب وابن المقفّع والتّوحيدي والجاحظ، والمَعرّي، وعبد الرّحمان بن خلدون. وتفرّع عنه فنّ الترسّل عند إخوان الصّفا. وليس غريبا أن يَهتمّ الباروني بهذا اللّون من الكتابة وقد سبقه إليها أبوه عبد اللّه الباروني، وبرزفي تونس مَحمود قابادو الذي لا شكّ أنّه كان قد اطلع على آثاره. وهو طالب علم بالزّيتونة. ولعلّه من هنا يمكن الحديث عن التناصّ، أي الحوار بين نصّ الباروني النثري، ونصوص من سبقه، ومن هم معاصرونٍ له.

ولقد شهد عصر الباروني حركة فكريّة مزدهرة. كان سببها انتشار المكتبات، وترجمة الكتب، والاعتناء بالصّحافة. ثم إنّ العالم العربي كان يَتطلّع إلى نَهْضة شاملة، تبتعد به عن الجُمُود الفكري، والاعتناء المُبالغ فيه بزخرف الكلام، والمحسّنات البَديعيّة. لقد ظهرفي عصر الباروني اهتمامٌ كبير بأدب الرّحلة (44)، وكتابة المقالات الصّحفيّة، والخواطر، والاهتمام بأدب، مَوْضُوعُه الإنسانُ والطّبيعة، وقضايا العصر، ومُخلّفات الحروب وأوزار المُستعمر.

كتب الباروني إذن نصّا «جامعا» أساسه مدارسُ كلاسيكيّة تتشبّث بالشكل وخدمة الأسلوب، ولكنّه مُنفتح على تقنيات آداب العصر، خاصّة وأنّ الرّجل زار فرنسا ومَكث بها مُدّة مَكّنته ولا شكّ من الاطّلاع على جديد المدارس الأدبيّة، والتيّارات التجديديّة. «لقد اتّخذ في أطوار حياته الأولى- التي كان مقياس

الإجادة فيها اللّفظ الأنيق والمظهر الرّشيق- شكل العناية بالتجويد والتصنيع. . . وتميّزت [المرحلة الثّانية من حياته الإبداعيّة] بطابع الترسّل والسّيولة» (45).

نستقي من كتابات الباروني النثريّة نصيّن كتب الأوّل بمناسبة الذكرى السّادسة والعشرين لتولّي عبد الحميد الثّاني مَقاليد الحكم، سنة 1319هـ، وكتب الثّاني أثناء إقامته بالزّوراء- بغداد في 10 مُحرّم 1352/ 1933 (46).

التصق الباروني في **نصّه الأوّل** الذي كان محوره الحديث عن السّلطان عبد الحميد. وهي الشّخصيّة التي أحبّها المؤلّف وعوّل عليها كثيرا في تحقيق وحدة المسلمين، لذلك تخيّر لغة تعبيره، وأولاها جهدا كبيرا من الصّنعة، ومال فيها إلى تأنّق اللّفظ، وجزالة التعبير. فاستعمل خدمة لأهمّيّة الموضوع الأساليبَ البديعيّة بمختلف أنواعها مثل الجناس، والسّجع والطّباق، والتشبيه. فهو الذي «تضاعف للمسلمين فيه **السّرور**، تجدّدت لهم فيه الجذل **والحُبُور**، وتوالت عليهم **المسرّات**، وعمّت المَمالك الشّاهانيّة **البركات**. . .» (47). ولا نعتقد أنّ المؤلّف يَنطق في كلمته هذه عن تلقائيّة، بل هو يُخضِع قوله إلى الانتقاء والتخيير، لذلك تخيّر عبارة تتجانس في مُوسيقاها بكلمة أخرى، عندها استقرّ رأيه على كلمات مثل «**السّرور**، **الحبور**»، و«**المَسرّات**، **البَركات**». وهذا ما يُسمّى في البَلاغة بالسّجع، إضافة إلى سلسلة أخرى من العبارات المُختارة والتي تتلاءم ومَقام الشّخصيّة المُتحدَّث عنها.

يُجَاري الباروني في هذه الكلمة السّائدَ من نمط التّعبير في عصره «فاستمرأ المُبالغة والمُغالات، وصوّر السّلطان تصويرا فاق حَدّ الوَصف» (48).

أمّا في **النصّ الثاني** فقد أخذ الباروني بالمَشْهد الذي رآه عندما تدفّق النّاس إلى جامع الأكاظميّة صباح يوم 10 مُحرّم، وظلّوا كذلك «حتّى غدت السّطوح مُرصّعة بآلاف النّساء، واكتظّت السّاحة بالرّجال. . . وامتلأ الجوّ بالأعلام الكبيرة البيضاء والسّوداء والحَمْراء والخَضْراء والصّفراء، وحضرت إلى تلك السّاحة طائرة كبيرة للالتقاط الصّور». لقد دقّق المُؤلّف في الوَصْف مُستعملا **اللّونَ والحَرَكة، والصوت**، «ظهرت من وراء الجامع طلائعُ الجيوش على خيل عربيّة بلباسٍ عربيّ **أحمر**. . . وعليهم الدُّرُوعُ الحَديديّة العَتيقة، مُتقلّدين السُّيوف. . . وراءهم جندُ المشاة ببزّة حمراء بقسيّهم ونبالهم وسُيوفهم. . . **شقّوا** لأنفسهم طريقا إلى أن وصلوا المنبر **فارتج** المكان وأهلُه، **وصعد** مُمَثّل السفّاك المنبرَ. . . استلّ سيفه وصاح إنّه إنّما جاء ليَسْقي سيفه هذا من دم الحُسين. . .» يبدو المَشْهَدُ مُغرقا في **الدّماء وقعقعة** السيوف، **وصياح** الباكين، ممّا جعل المكان **يَرتجّ ويُدوّي**.

يَجْمَعُ الوَصْفُ في «وقفة الأكاظيميّة» بين خصوصيّة الفضاء، ساحة الجامع، «فضاء دينيّ»، وحركة الشخصيّات، والألوان، والأصوات. جاء الوصف مُعتمدا جُمَلا اسميّة حاليّة تؤكّد المَشهَد وتُبرزُه. استدعى الوَاصفُ في هذا المشهد **الحاسّة البصريّة**، فبـ«**العين**» تمكّن الواصفُ من تتبّع المَشهد **والوُقوف** عند جزئيّاته المُذهلة، مثل تدفّق القادمين، والصّعود على المنبر، استعدادا كاملا لإطلاق النّبال والسّيوف من أجل القتل وإراقة الدّماء.

ويأتي في مرحلة ثانية من المشهد دور «**الأذن**» التي كانت تلتقط الأصوات من قريب ومن بعيد، أصوات ارتجّ لها المكان، ويَخترق أزيزُ السُّيوف الأصمّ، وتصويتُ الرّماح، وصَريرُ السّهام، والأصوات والآهات، والبكاء **الأذن** فيُلحق بها الأذى.

ترتبط في هذا **المَشْهَد المَسْمُوعَاتُ بالحركات وبالأصوات**. لقد تَمَوْقَعَ الواصفُ في غرفة آمنة استطاع من نافذتها أن يُتابع المشهد ويصف جزئيّاته. وبذلك تمكّنت «**العين**» الرّائيّة من مُتابعة المشهد مباشرة وعن قرب دون تعثّر رغم كثافة الموصوفات. فالنّاس القادمون كانوا مُكتظّين اكتظاظا وكأنّهم «رمّانة، أو صندوق كبريت تلاصقت أعواده». ثُمّ إنّ السّطوح غدت مُرصّعة بآلاف النّساء. يقود هذا **التّراكمُ** في المشهد **إلى تراكم في الصّور**. فالحَرَكة حَرَكاتٌ، والصّوت أصواتٌ، وهَسيس السّيوف يَختلط بصرير السّهام، وبالأصوات، والآهات. إنّ **المُفرد** في هذا المشهد يغدو **جَمْعا**، إذ

كيف يُمكن لفضاء مثل ساحة الجامع أن تسَع أكثر من خمسة وعشرين ألف نسَمَة. لقد وُفّق البَاروني في وصف المشهد إلى أبعد الحدود واستجاب فعلا إلى قولة فيليب هامون»: «من لا يُحْسِنُ الوَصْفَ لا يُحسن الكتابة. . . وإنّ الوصف يُضاهي الرّسم، والرّسمُ أساسُهُ إبداع الصّور وبناؤها» (49).

إنّ الكثافة في العناصر المُكوّنة للمشهد تقودنا إلى نهاية دَمَويّة، مهّد لها الأديب بوُجود مُتنوّع للأسلحة مثل السيوف، والرّماح، والنّبال، والقسيّ. ويتحوّل المَشْهَدُ إلى دراما مُوجعة، يتجمّع فيها عنصري **البكاء والنّواح**. إضافة إلى قعقعة الطّبول، ونَفير الأبْوَاق. فالمشهد إذن صاخب، والقتل موجع، والنهاية تعلن عن تشتّت في الصّفوف وانقسام في المذاهب بسبب قتل الحسين وآله.

شكّل الواصف/ السّارد المَشهد المَوْصُوف من عناصر محسوسة، الفضاء، والشخصيّات، والآلات الحربيّة، والجياد، وأضاف إليها آليات الوصف مثل العين **والأذن**، كي يكتملَ المَشْهَدُ وتتعمّق درامِيّتُه بواسطة الأفعال، والأحْوال والصّفات.

ويضُمُّ نص الباروني عامّة لغة القرآن الكريم في شكل مُفردات، ومُركّبات، وجُمل، وآيات كاملة. وذلك ما يسمّى بالتناصّ الضمني. ومن هذا المُعجم أمثلة جاءت مَبثوثة في بعض من نُصوصه الشِّعْريّة، أو النثريّة، مثل، «دكّه»، «النبيّ» صفات للّه سبحانه وتعالى، «القهّار»، المُختار، الأقدار، اللّه سبحانه، اللّه أكبر»، أو جملا كاملة، «إن شاء اللّه» (50). وكذلك يُكثر الباروني من توظيف آيات قرآنيّة في إحدى رسائله نثرا. تلك التي ردّ بها على أحد المُجاهدين سنة 1912 الذين أساؤوا مُعَامَلة المُجاهدين ونَعَتوهُم بمُحَاربِي «الدّقيق»، دون مُراعاة لكرامَتهم ونضَالهم من أجل الحرّيّة. «**وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ**» (51)، . «**ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَنْ يَشَاءُ**» (52)»، «**وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ**» (53).

يَبْدو المُعْجَمُ الدّيني مُكثّفا في هذه المُدوّنة، يستعمله البَارُوني دون تكلّف. ولا غرابة في ذلك لأنّ أديبنا رَجُلُ دِيْن وفقه. فَهُوَ لا يَسْترشِدُ بلغة القرآن كما يَفعَل الرِّوائيّون (54) عندما يُوَظّفون القصص القرآني بهدف التّجاوز النّصّي. بل هي لغة خطاب عنده. وقد مَكّنته هذه اللّغة مِنَ تحقيق التّنَاغُم والتّوَاصل مع لُغة الخِطاب الأصْليّة.

كما تضمّنت بعضٌ من رسَائله تراكيب جاهزة، استقاها الرّجلُ مِن التّراث، أو مِنَ اللّهْجَة العَاميّة. وذلك كي يقنع مخاطبه، ويؤثّر فيه. يقولُ في رسالته التي يُعاتب فيه أحد المُجاهدين ويُذكّره بأنّه هو بنفسه كان يَتمتّع بـ«صدقة الدّقيق» مثله مثل بقيّة الجنود، «لَبِسْنَا الكتّانَ وَنَسِينَا مَا كَانَ» (55). ويَنتقي مِنَ الأقوَال المَأثورَة هذا المثل «اخْشَوْشِنُوا فَإنَّ الحَضَرِيَّةَ [كذا] لاَ تَدومُ» (56).

كما يُضمّن نصّه كذلك لغة عَصره العلميّة فيذكر «الخطّ الحديدي»، ونور الكهرباء»، و«المَعْدن النّفيس»، و«التلفون»، و«المَطابع» (57). وهي مظاهرُ من مظاهر الحضَارة والتقدّم التي جاء بها الغرب، وانبهر بها الباروني وغيره من زعماء الإصلاح العرب.

يَنطلق أديبنا من هُموم عَصْره، ومَرجعيّتُه في ذلك تراث أجْداده. فَمنْهم يستمدّ الحكمة، والعبرة، ويتحلّى بالقوّة. ولاشكّ أنّه وهو يَكتب قصائده ويُمهّد لها ويدعي فيها التّواضع والتّلقائيّة. فقد تشبّع بهذا التّراث العربيّ، واطلع على مُدوّنة أعلام في الشّعر أمثال المَعرّي، والمُتنبّي، والبُحتري، وأبي تمّام. ولا شكّ أنّه قد توقّف عند مشاهير شعراء الأندلس، مثل أبي البقاء الرّندي ونونيّته الشّهيرة في رثاء بلنسيّة.

وارتحل مع ابن رشيق ما بين إفريقيّة والأندلس فتغنّى بالأوْطان وبغربة المُغتربين، ولوعَة المُهَجّرين. هؤلاء جميعا كانوا لافتين للانتباه، يُغرون بقول الشّعْر، ومُعارَضة أمّهات قصَائدهم. ولا شكّ أنّ البارُوني قد تشبّع بشعرهم، وأعْجب به وتطلّع إلى مُحَاكاته، لُغة وصُورًا ومَضامينَ.

ويُوجد تعَالُق من حيث المَضْمُون على الأقلّ بين شعر الباروني ومُعَاصريه أمثال جميل صدقي الزّهاوي، (1863-1936) ومعروف الرّصافي، (1875-1945)

وحافظ إبراهيم، وأحمد شوقي. فكتب قصائد في نداء الوطن وفي الإصلاح السّياسي، وأبدى أسًى كبيرا على ما أصاب الوطن من جَهْل وفقر وجُمود وخُمُول وتردّ في الأوْضاع كاملة، خُصُوصا إذا ما علمْنا أنّ الإطارَ الزّمْكاني كان مُحْدَقا بأخطار جَعلت المُسْتعْمر يَتغلغل في أرض الأمّة، ويَعْمل على تفقيرها وتجْهيلها والاسْتيلاء عليها. لذلك شارك الباروني في أحزاب عَصره، مثل حزب الاتّحاد والترقّي، وحَركة الجامعة الإسْلاميّة والإصلاح الدّيني، لمناهضة الاستعمار وأهدافه.

كان الباروني يَغترف مَرْجعيّات قصائده من أحداث عصره، فيَذْكُرُ الثّورة العربيّة التي وقعت سنة 1916. ذلك أنّ الحَرْبَ العَالميّة الأولى والثّانية أثّرت في العَالم العربي فقامت هذه الثورة والتي تزعّمها الشّريف حسين فكتب الباروني عن هذه الثورة في جريدة الصّواب التّونسيّة، وغيرها من الصّحف (58). ويذكر شخصيّات مُستبدة من الجانب الايطالي سَواء كانَ ذلك في شعْره، أوفي نثره، مثل مُوسيليني، كما يذكر كذلك شخصيّات سياسيّة عايشها في عصره مثل السّلطان عبد الحميد، وسعد زغلول، والسّياسي مصطفى كامل، وباي تونس.

3 - النصّ «الجامع» والمُقاربات التّاريخيّة

أثبت الباروني من خلال النّصوص التي كتبها في الصّحف، أو بعث بها إلى أصدقائه، أنّه نقل فعلا أخبار عصره وحاول أن يُسَجّلها باليوم، والشهر، والسّنة، مُرْدفا إيّاها بالحَديث عن موضوع الخبر، والتّفاعل معه. فحدّثنا من خلال ما كتب من خطب، ورسائلَ، وإخوانيّات عن بعض الأسْماء، من تونس، (الشيخ قابادو) والجزائر، (الشّيخ محمّد بن يوسف المغربي الميزابي المشهور، الذي رآه في غرة رجب 1325) ومصر، (محمّد عبده، والأفغاني، ومحمّد رشيد رضا) والعراق، (الملك الشّريف حسين) ومن أسطنبول، (السّلطان عبد الحميد) ومن دول أوروبيّة كذلك، مثل رسالته إلى امبراطور ألمانيا يطلب فيها منه الاعتراف بالحكومة الوطنيّة والأمارة (59).

وإضافة إلى الحديث عن هذه الشّخصيّات كان قد أرّخ من خلال ما كتب للدّولة الرّستميّة، ولمدينة «تيهرت». وحدّثنا كذلك عن مظاهر التّقدّم والحضارة في عصره مثل سكك الحديد التي نعتها بالحضارة الجديدة «الوابور» (سليمان الباروني، ص.244). وبدا رحّالة مُتنقّلا ما بين الأقطار ويَتجلّى ذلك من خلال ما تَحدّث عنه مثل جولة في رحاب المَغرب العربي عن طريق مرسيليا، ومالطة، وتونس، والجزائر، ووهران، ومدينة تلمسان، مُنتهى حدود الجزائر مِمّا يلي مَمْلكة فاس.

ويُشير في فصل من جريدته إلى أنّه قصد مصر للاستجمام، وعاد إليها، وكان فيها من قبل، فوصلها عن طريق إيطاليا بتاريخ 11 ربيع الأوّل 1324 (60). وحدّثنا عن الحياة الثّقافيّة التي ساهم فيها بـ«أسّس جريدته و«مطبعة الأزهار». كما حدّثنا عن تفاعل الحضارات بين الشّعوب. فكان في كلّ رحلة يقوم بها كأن يقصد مرسيليا ويسافر عبر البابور (61). فيعطينا لمحة عن الحركة الاجتماعيّة والاقتصاديّة في ذلك العصر من خلال القادمين بأعداد وافرة من سائحي أمريكا، وإنجلترا، ومن السّوريين المُهاجرين إلى أمريكا للتّجارة والاحتراف ومعهم عائلاتهم ما يُعدّ بالمئات، رغم قلّة عدد العرب المُسلمين في مثل هذه الرّحلات الاستطلاعيّة (62).

كتب الباروني في قضايا عصره وسجّل أحداثه التّاريخيّة وناقشها. وكتب كتبا كاملة (63) عن أئمّة عصره، وملوكها وعن الحرب التي دارت في بلاده، إلا أنّه لا يُمكن أن نسلّم قطعا بأنّ الباروني مُؤرخ بالمعنى العلمي للكلمة، لأنّه لم يَختص في هذا الفنّ، ولم يَعرّفه ويُصنّفه فيُحَاكي به عُلوما أخرى مثلما فعل العلاّمة ابن خلدون، الذي يُعرّف التّاريخ بأنّه «فنّ من الفنون التي تتداوَلُها الأمَمُ والأجْيَال، وتشدّ إليه الرّكاب والرّحالُ وتسْمُو إلى مَعرفته السّوقة والأغفال...» (64).

كتب الباروني نصّا وسمناه بالنصّ «الجامع». فلقد كان أدبه نافذة مَفتوحة على عَصره، فنقول بأنّه سافر، ودَرَسَ، ولاحظ، وكتب، وتحدّى، وحارب، ونقد فأفاد بما ترك للمَكتبة العربيّة. وما نقله من أحداث ووقائعَ

تدْخُلُ ضمن المُذكّرات، أو المُقاربات التّاريخيّة التي تبرهن عن ثقافة واسعة للرّجل، مكّنته من كتابة نصّ «جامع».

الاستنتاجــات :

يُفضي بنا هذا البحث في النّهاية إلى الإقرار بنتيجتين محْوريّتين من بين عديد النتائج نتخيّر منهما اثنتين. تتعلّق الأولى بكون نصّ الباروني نصّ «جامع» يحتوي الشّعر والنثر، حقّق بواسطته الشعريّة رغم تلقائيّة القول وبساطته، ورغم الإطناب المُملّ الذي يطبع قصائده أحيانا، إضافة إلى ضعف عنصر التخييل. ذلك أن الباروني كان يكتب شعرا واقعيّا من خلال توثيقه لأحداث عصره. وتمثّلت النّتيجة الثّانية في أنّ الباروني يتمتّع بثقافة واسعة، وصاحب تجربة أساسُها عوامل ذاتيّة (نشأته في بيت علم وأدب وتتلمذه على شيوخ الزّيتونة، والأزهر) وأخرى مَوضوعيّة. (جميع أحداث العَصْر التي عاشها وكتب عنها ووثّق لها).

نشط الباروني بكلّ ما يملك من ضروب النّضال ضدّ الاستعمار الايطالي، وحلم بأنّ الخلافة العثمانيّة يُمكن أن تُوحّد العالم الإسلامي، وتكوّن جبْهة قويّة ضدّ العَدوّ، لكنّ الواقع السّياسي حمل إليه العَكس تماما.

حقّق الباروني بنصّه «الجامع» الإمْتاع والمُؤانسة، و«لذّة القراءة». فهْو نصّ طُبع بِبَصْمة خاصّة. فالكتابة عند هؤلاء تمثّل كما يقول رولن بارت (Roland Barthes) عَقدا يَشُدّ المُؤلّف إلى مُجْتمعه، فيَخُصّه وحده بكتاباته وإبداعه، ألا تعتبر «الكتابة الشّكلَ الذي لا يُدْرَكُ إلاّ في مَقصده الاجتماعي وفي بعده الإنساني»؟(65)

وهكذا ارتبط النصّ «الجامع» عند الباروني بقضايا العصر، فكان نصّا مُلتزما، وكان مرآة تعكس همومَ الأمّة الإسْلاميّة ومَشَاغلها. فـ«ليس العمل الأدبي في ذاته هو مَوضوع الشّعريّة، إنّ ما تبحث عنه الشّعريّة هو خصائص هذا الخطاب الخاصّ الذي هو الخطاب الأدبي.»

لقد كان الشّاعر الأديبُ مُهتمّا بمَضْمُون القَوْل أكثر مِن اهتمَامِه بكيفيّة القوْل. اعتبرناه موثّقا لأحداث عصره، صاحب مقاربات تاريخيّة بمعنى اليوميّات لا بالمعنى العلمي للتاريخ كفنّ مثلما عرّفه ابن خلدون. كان مناهضا للاستعمار، مُصلحا ومُلتزما بالتعبير عن قضايا وطنه، وصاحب تجربة عميقة في الرّحلة وفي الكتابة في أحوال النّاس، وعلاقاتهم الاجتماعيّة والفكريّة، ممّا يجعلنا نؤكّد تحقيق شعره لما يسمّى في عرف النقّاد المُحدثين بالتّجاوز النصّي.

تميّز شعره بصدق الكلمة، وعمّق الرّسالة الإصلاحيّة التي كان حريصا على تبليغها. وهو يَلتقي في هذا التوجّه بمَا قاله مُعاصره جميل صدقي الزّهاوي عن الشّاعر الحقّ «شجاع لا يَهَابُ في الصّدق لومة اللائمين (. . .) ونزّاع إلى التّجدّد يثور. . ويتمرّد على السّلطان الكاذب»(66)، لم يتحمّس للتجديد في الشعر علانيّة مثلما فعل الزّهاوي (67) الذي نادى إلى نبذ القافية، وقال بقطع هذه السّلاسل والأغلال وتحرير الشّعر منها (68). ولكنّ الباروني استمرّ في قول القصيد العمودي، ولعلّ جديده يتمثّل في أنّه كان يَبتعد عن ذلك المَذهب الشّعري الذي ساد أيّامئذ باتّخاذ الشّعراء الحديث عن الخمْريات مَوْضوعَات وفَواتح لقصائدهم، كَمَظهر من مَظاهر الصّناعة والوَصْف، وبذلك فإنّنا لا نَعْثر[عنده] على هذا المَلمَح، الذي نُطالعه عند كثير من شعراء عَصْره (69).

توضّح شهادة المصراتي أنّ الباروني آثر لوْنا من الشّعر لأنّه يخدم قوله لا أهواءه، ولا يَتعارَضُ مع مبدئه الأخلاقي في العفّة والتديّن. وليس هذا فقط، بل إنّ الرّجلَ صاحبُ قضيّة، أملت عليه أن يجابه الطّليان بالحجّة، ويُفسد عليهم إمْعَانهم في استغلال بلاده واضطهاد أهله. «سافر من أجلها إلى لندن عن طريق باخرة عثمانيّة من تونس وأجْرت معه مجلّة «التيمس الأفريقيّة» مُقابلة صحفيّة، أبَان فيها عن مَوْقفه ومَوْقف الجهاد اللّيبي. ودفع فيها عن نفسه التُّهَم الباطلة التي روّجها خصومه، وأشاعتها الجرائد والصّحف المُغرضة» (70). تبدو العوامل المَوضوعيّة التي حفت بالباروني عديدة، فبدا مُتفاعلا معها، قويّا وقادرا على خوضها بنجاح، ولكن هذا لا يمنع القول من أنّ الرّجل عانى، وتعب، واضطربت به السُّبل. فقرع نيّة المستعمر،

وأصحاب الهوى من السّاسة والمُغرضين بالحُجّة وصدق الكلمة، وقوّة الإيمان بقضيّته.

الخاتمة :

نعتبر ديوان الباروني مَرْجعا تاريخيّا نقرأ من خلاله بعضا من الأخبار والأحْداث التي كانت تجري في عصره والتي تهمّ بلده أوّلا في علاقتها بالاستعمار، وبجيرانها من الدّول العَربيّة القريب منها والبعيد، وخاصّة مَا كان يَجري في السّاحة السّياسيّة، والأدبيّة. لقي ديوان الباروني وبقيّة آثاره اهتماما كبيرا في الدّراسات العلميّة بالجامعات المغاربيّة وغيرها.

لقد حقّق نصّه بهذه الصّفة التّواصُلَ مع عصره، وخلق حَميميّة بين الماضي والحاضر. عرف صاحبه مسيرة غنيّة في النّضال فثار ضدّ الاستبداد والظّلم. فهو النّاشط السياسي الذي دخل السّجون، ومُورس عليه التّعذيب، والنّفي، والظّلم. فقاوم، وتحدّى أعْداءه وجَابَهَهُم بالكلمة الحُرّة، وفضح مشاريعهم الاستعماريّة.

ولعلّه بفضل هذه الصّفات كتُب لنصّه الذي نعتناه بالنصّ «الجامع» الخلود والتّواصل مع العصر الحديث، خاصّة القرن الواحد والعشرين وكأنّ النَّصّ بُعث من جَديد لِيَفعل فِعْله في الجيل الحاضر الذي حُقّ له أن يَفتخر بهذا الرّمز في النّضال ضدّ الظّلم والاستبداد. إذ يُمْكن لكلّ ناشط سياسيّ أن يَرى فيه نفسه ويَسْتَمِدّ منه المنَهج والصّمُود، وكأنّنا بالباروني قد أسّس لثورة الرّبيع العربي اليوم في ليبيا التي رفض ثوّارها سياسة الذلّ وتكميم الأفواه. فكانت ثورة السّابع عشر من فبراير 2011 عنوانا لهذا التّفاعل ودليلا على تحاور الأَزمان، ونضال الأبطال. وليس ذلك إلاّ دليلا على أنّ رسالة الأخلاف أثمرت، وأينعت. «أليس حبّ الأوطان من الإيمان»؟ وألا يُعتَبَرُ هذا اللّقاء الأدبيُّ والفكريُّ والحضاريُّ دليلا قاطعا على التّوَاصُلِ والتّحاور ما بين المَغْرب والمَشْرِق؟



الهوامش والإحالات

*) تمّت المشاركة بهذه الدّراسة في الملتقى العلمي التّاسع الذي نظمته جامعة آل البيت -الأردن- بالتعاون مع مركز الدّراسات العمانية بجامعة السلطان قابوس. وذلك في إطارالتّواصل الحضاري العماني المغاربي في العصر الحديث، تحت عنوان: سليمان باشا الباروني وحضوره في الثقافة العمانيّة (1287- 1359- 1870- 1940) يومي 10-11 جويلية 2012

1) ولد سليمان عبد الله الباروني سنة 1873 وتوفّي سنة 1940. تلقّى علومه الأولى على يد والده. وبتشجيع منه التحق بجامع الزّيتونة بتونس. ودرس على جملة من الشُّيُوخ مِنهم عثمان المَكّي، ومُحمّد النّخْلِي. وكان قد اسْتفاد كثيرا من تلك البيئة المُزدَهِرَة التي أنْجبت خير الدين التونسي، صاحب كتاب "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك"، وما عرف به من آراء إصلاحيّة ، ومحمّد بيرم الخامس صاحب كتاب "صفوة الاعتبار". وفي مرحلة ثانية شدّ الرّحال إلى مصر، والتحق بجامع الأزهر. وكانت البيئة الفكريّة والأدبيّة مُزدهرة، من رُوّادها محمّد عبده، وجمال الدّين الأفغاني، ومحمد رشيد. أمّا وجهته الثالثة فكانت الجزائر بـ«مزِاب»، حيث تمرّس على ميدان الصّحافة. عُرف بنضاله ضدّ الاستعمار الايطالي، والاحتلال العُثماني. أحِيكت ضدّه مُؤامَرَة فأبْعِدَ عن وطنه إلى فرنسا، واستقرّ بـ«عُمان»، كما سافر إلى "العراق"، وغيرها من الدّول العربيّة، والأوروبّية. أصيب بمرض الملاريا، ومات في الهند عندما ذهب للتّداوي. (لمزيد التعمّق انظرمحمّد مسعودي جبران، سليمان الباروني، آثاره، ص ص. 23-28).

2) نذكر من هذه الكتب، "الأزهار الرّياضيّة في أيمّة وملوك الاياضيّة"، كما أنّ المنيّة لم تسعفه في نشر

كتاب أراد أن يُوثّق فيه الحروب التي عاشتها ليبيا، فنشرته من بعده ابنته زعيمة الباروني تحت عنوان "تاريخ الحرب في طرابلس الغرب".

3) محمّد مفتاح، تحليل الخطاب الشّعري (استراتيجيّة التناصّ)، المركز الثّقافي العربي ط. 1985، ط3، 1992، ص ص. 119-120،

4) النصّ الجامع هو نصّ "تقوم في أحنائه نصوص أخرى في مُستويات مُتغيّرة وبأشكال قد نتعرّفها إن قليلا أو كثيرا [...] كلّ نصّ نسيج طارف من شواهد تالدة". رولان بارت، نظريّة النصّ، تر. منجي الشّملي، وعبدالله صولة، ومحمّد القاضي، حوليّات الجامعة التّونسيّة، العدد 27، تونس، 1988، ص. 81 والنص الجامع عند جيرار جنيت هو "مجموعة من المَقولات العامّة، أو المُتعالية التي يَحتوي عليها كلّ نصّ فرد. وهي أنماطُ الخطاب وصيَغُ التلفّظ والأجناس الأدبيّة وغيرها

Gérard Genette ،Palimpsestes : la littérature au second degré، Paris، Edi" du seuil ،1982. p72.

5) نعني به «حواريّة النصّ» التي أقرّها «باختين» عندما تحدّث عن «تعدّد الأصوات في النصّ». (Polyphone) بأنّ الأديب يستخدم تعدّد الأصوات في مؤلّفه (خاصّة الرّواية) شعر بذلك أم لم يشعر. انظر

Tzvetan Todorov ،Mikhail Bakhtine ،le principe dialogique. coll . Poétique aux éditions du seuil. Paris.

6) سليمان بن عبد الله الباروني النّفوسي، الديوان طبع بمطبعة الأزهار البارونيّة، جمادى الأولى 1326هـ

7) "قلت القصيدة الآتية في مدح جلالة مولانا السّلطان عبد الحميد، يوم احتفالنا بافتتاح مدرسة (يفرن) المعروفة الآن بالبارونيّة وقد حضر فيه سعادة عزت باشا مُتصرّف اللّواء إذذاك والمُوظّفون كافّة، والأعيان من بلاد مُتعدّدة. وخطبت فيها بعد خطبة الباشا. وكان يوم 12 ربيع الأوّل سنة 1322هـ... ويقول في الصفحة 10 "وخطبت ليلة الجلوس الشّاهاني في المَدْرَسة التحضيريّة بمصر، بهذه القصيدة بعد نثر مُناسِب للمَقام 1324." الدّيوان م.س.، ص ص. 3-4-5-7.

8) سورة يس الآية 60. الدّيوان، ص. 2

9) سورة الشّعراء الآية 224، الدّيوان، ص. 2.

10) شوقي ضيف، الفنّ ومذاهبه، دار المعارف القاهرة. ط. 1969، 7، ص 514. نقلا عن محمد مسعود جبران. سليمان الباروني آثاره الدّار العربيّة للكتاب، ص. 78.

11) Gérard Genette ؛ Seuils. Ed. du seuils. Paris ؛ Février. 1987. PP:325-316

تمثّل مكوّنات المصاحب النّصّي من مقدّمات ونصوص تصدير، وآراء ناقدين في آثارهم، عتبات، يمهّد بها الأديب لمؤلّفه.

12) Jean Pierrow Goldenstein : Examen d'entrées in : le français dans le monde Juin177, 1983=1P. 94

نقلا عن حميد لحميداني، عتبات النصّ الأدبي، (بحث نظري)، علامات ج46، م. 12، شوّال -Mai 1423- 2002، ص. 23.

13) عبدالمولى البغدادي، الشعر اللّيبي الحديث (مذاهبه وأهدافه)، ص. 209، نقلا عن سليمان الباروني آثاره، م.س. ص. 83.

14) تحليل الخطاب الشّعري، م.س. ص. 132

15) المرجع نفسه، ص. 12

16) المرجع نفسه، ص ص. 127-128

17) علي مصطفى المصراتي، لمحات أدبيّة عن ليبيا، المطبعة الحكوميّة، طرابلس الغرب، 1956 ص. 57، نقلا عن محمّد مسعود جبران، م.س. ص. 88. وفي هذا الإطار يُؤكّد المصراتي، أنّ البَاروني كان رَجُلا وَقُورًا، وعالما ودَارسًا للفقه الإسْلامي، بل هو شيخ مُبجّل، ورُكن رَكين من الاباضيّة الأكارم، الذين اشتهروا بالتجمّل والعَفاف، والتمَسّك بأهْداب الدّين إلى حَدّ بَعيد."

18) الدّيوان، ص. 73.

19) انظر سليمان الباروني آثاره، م.س. ص ص. 93-94.

20) المصدر نفسه، ص. 72.

21) آه بمولدك الشّريف تنوّعت. . . . طرق المعاصي في بلاد المسلمين
لا نهي بل لا أمر بل لا منتهى. . . حار الدّليل وغار حزم المرشدين
22) سليمان الباروني، آثاره، م.س.ص106
23) الدّيوان،م. س، ص ص.122-123، نقتطع من القصيد هذه الأبيات:
على منبري أهدي التّحيّة للجَمْع. . . وأنشر أقوالا سمت من صفا روعي
وأخطب والأقوام تعلم أنّ لي . . . . .رُمُوزا وبَعْض القَوْل أشبه بالقرع
خطونا خطى لا قدّ اللّه عودها. . . . . وإلاّ فأشهى الأمر سام على تظع
خطونا خطى فيها المذلّة خيّمت. . . . . . علينا ففاضت أعين الحرّ بالدّمع
24) المصدر نفسه، ص123.
25) سليمان الباروني، م.س.ص.98
26) أحمد شوقي، أمير الشّعراء، دراسة ونصوص، دار صعب بيروت.ط.3، 1978. انظر، ص.440.
27) تعمّمنا فسُدنا كلّ قطر. . . . . . وبعد البرّ خضنا كلّ جـــون
تعمّمنا فأخضعنا عتاة. . . . . طالما قالت ذرونـــــي
تعمّمنا فأمّنّا نفوســا. . . . . . . وراقبنا المعاند بالعيـــون، الديوان، ص.126-127
28) السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبديع، شرح وتحقيق حسن أحمد، ص ص.65-66
29) سليمان الباروني، آثاره، ص ص.92-93.
30) وغدت تقسّم من بلاد اللّـــه ما. . . . . .شاءت وما للمؤمنين سهـــام
قبضت مفاتيح البلاد ومزّقـــت. . . . . .فاشتدّ بين المسلميـــن خصام
فتنافســوا وتقاطعوا فاستضعفوا. . . . . وبدا الموحّد حيث حلّ يضـــام.
31) انظر العبارات، "الأنام" "تحكّمت"، "الآلام"، "تقسّم"، "ما"، "من"، و"ما"، المؤمنون"، "سهام"، "مفاتيح"، "مزّق"، المسلمون"، "خصام"، "الموحّد"، "يضام". م.ن.
32) سليمان الباروني، آثاره،م.س.ص.106.
33) اللّه أكبر حارت الأفكار. . . . . في حكمه سبحانه المختار
حكموا وظنّوا أنّ حكمهم مضى. . . . . وطغوا فغار الهنا فانهاروا
نزلوا وها أنا قد صعدت فهل لهم. . . أن يهدموا ما شاده الأقدار
ما لي أرى "بونكاريا" زلّت به. . . . . قدماه أم قد دكّه الجبّار
زمنا قضيت بحكمه متفرنسا. . . . . فكأنّني لصّ إليه يشار
34) يقصد به "بونكاري"، رئيس الوزارة الخارجيّة، وعلى "بون كاري"، رئيس الوزارة والخارجيّة، وعلى "بون مارشي" رئيس السّياسة في وزارة الخارجيّة . سليمان الباروني، آثاره،م.س. ص.106
35) وزير خارجيّة بريطانيا في ذلك الزمن. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
36) رئيس وزراء إيطاليا في ذلك العصر. المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.
37) يظهر ذلك في عبارات مثل "اللّه، حارت، وفي الصّفتين، سبحانه، المُختار، وفي فعلي غار، انهاروا، وفي اسم الفعل هنا، وحرف التنبيه "ها" والضمير "أنا"، وغيرها من العبارات مثل اسم المَوْصُول "ما".
38) والاستعارة علامة العبقريّة، إنّها لا يُمكن أن تعلّم، إنّها لا تمنح للآخرين". قولة مشهورة أوردها محمّد الولي في كتابه، "الصّورة الشّعريّة في الخطاب البلاغي والنقدي، المركز الثّقافي العربي،ط.1، 1990، ص.325.
39) جون كوهين، بنية اللّغة الشعريّة، ترجمة محمّد الوليّ ومحمّد العمري، المعرفة الأدبيّة، دار توبقال للنشر، ط.1، ص.205. "الانزياحات غاية الصّورة، فالانزياح التركيبيّ لا يحصل إلاّ لأجل إثارة الانزياح الاستبدالي. . .".
40) سليمان الباروني، آثاره،م.س.ص.124.
41) "أمين الرّيحاني" في كتبه: "الرّيحانيّات"، "المغرب الأقصى، نور الأندلس"، "ملوك العرب"،

"القوميّات"، "تاريخ نجد الحديث"، "قلب العراق فيصل الأوّل". قام بطبع هذه الكتب ونشرها ألبرت الرّيحاني ما بين سنة 1987 و1988 في طبعات متعدّدة. وذلك وفاء للتعريف بأمين الرّيحاني، الذي عُرف بفكره الإصلاحي العميق، وبتنقّله ما بين الأقطار العربيّة، مدافعا عن قضاياها، ومنتصرا لحقوق الإنسان، محبّا لوطنه. صدرت الأعمال الكاملة لأمين الرّيحاني عن دار الجيل، بيروت.

42) سليمان الباروني، آثاره، م. س. ص. 228.

43) م. ن. ص ص. 229-230-231

44) المرجع نفسه، ص229.

45) سليمان الباروني، آثاره، م. س. 231.

46) Hamon Philippe, introduction à l'analyse du descriptif, classiques Hachette.Paris 1981.p.25.

47) سليمان الباروني، وآثاره، م. ن. ص. 106.

48) سورة الذّاريات الآية 22

49) سورة الحديد الآية 21.

50) سورة الطّلاق، الآية 05.

51) وظّف إبراهيم الكوني في رواياته القصص القرآني وآياته، أسلوبا فنّيا جديدا، رواية "التبر"، "نزيف الحجر" و"المجوس". انظر، زهرة سعدلاوي حرم كحولي، أطروحة دكتوراه بعنوان "أساطير الصّحراء، ونداء الحرية من خلال الكتابة الرّوائيّة عند إبراهيم الكوني، قيد النشر.

52) سليمان الباروني، وآثاره، مرجع سابق، ص. 264.

53) المرجع نفسه، ص. 265.

54) الدّيوان، مصدر سبق ذكره، ص. 4.

55) الباروني آثاره، م. س. ص. 105.

56) حرّرت بتاريخ 25 محرّم الحرام 1331/1912 وفي الرّسالة ما يشير إلى أنّ الباروني كان يومئذ أميرا، انظر ملف الباروني، دار المحفوظات التّاريخيّة بطرابلس، نقلا عن سليمان الباروني، آثاره، ص275.

57) الباروني وآثاره، ص. 245.

58) سليمان الباروني، وآثاره، ص. 245.

59) وليس في البابور مُسلم غيري وغير قهوجيّ، "أو خادم مصريّ لسائح أمريكيّ"، كما لاحظ على هؤلاء حسْن المعاملة وروح التّعاون، سليمان الباروني، م. ن. ص. 245.

60) "الأزهار الرّياضيّة في أيمّة وملوك الإباضيّة"، "تاريخ الحرب في طرابلس الغرب".

61) عبد الرّحمان بن خلدون، المقدّمة تاريخ العلاّمة بن خلدون، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتاب اللّبناني، ص. 2.

62) Roland Barthes, le degré zéro de l'écriture;suivi de Nouveaux essais critiques ;Points.Editions du Seuils ; 1953 ;et 1972p .14

63) من مقدّمة ديوانه الموسوم بـ"نزعتي في الشّعر"، ديوان جميل صدقي الزّهاوي، ص. 4، نقلا عن النص المعلن، النصّ المنجز في شعر جميل صدقي الزّهاوي، علامات جوان 2001، ص. 355.

64) وذلك عندما قال: سئمت كلّ قديم.............عرفته في حياتي

إن كان عندك شيء.......من الجديد فهاته

65) علامات، م. س. ص. 356.

66) سليمان الباروني، آثاره، م. س. ص. 88

67) سليمان الباروني، آثاره، م. س. ص ص. 46-47

بنية المجلس الأدبي في الإمتاع والمؤانسة

سيف الدين بنزيد/ باحث، تونس

التّقديم :

كانت بغداد على حدّ عبير البشير المجدوب «منبت نخبة أفذاذ الفكر في العالم الإسلاميّ وتتويجا لجهود اتّصلت ثلاثة قرون» (1). وقد تميّزت عاصمة الثّقافة في القرن الرّابع الهجريّ بكثرة العلماء والأدباء والفلاسفة وكثرة المجالس التي لا يمكن لمؤرخ الأدب وناقده أن ينفيا وجودها. ويعدّ المجلس في الحضارة العربيّة الإسلامية سلطة معرفيّة ومرجعا اجتماعيّا مهمّا في الحياة الفكريّة لكونه مجالا متميّزا للتّواصل الشّفوي يتمّ من خلاله تبادل الإنتاج المعرفي. وتتعدّد المجالس بتعدد الطّبقات وتختلف حسب نوعيتها فهنالك مجالس خاصّة تنتج ثقافة عالمة وأخرى عامّة مدارها الثّقافة الشّعبيّة كما نجد مجالسَ علنيّة تذكرها كتب الأخبار كمجالس الرّشيد وأخرى سرّيّة (إخوان الصّفا على سبيل المثال).

ويعرّف صالح بن رمضان المجلس الأدبي بكونه «مقاما تواصليّا يحرج الأديب ويحدّد له مسالك الكتابة أو يقتضي منه أن يستجيب لمعالم الكتابة باعتبارها مؤسّسة رسميّة» (2).

وقد كانت للتّوحيدي صلة وطيدة بمجالس الخاصّة من معاصريه نذكر منها مجالس وزير ركن الدولة ثمّ مؤيّد الدّولة (أبي الفتح بن العميد) (تـ 366هـ) ووزير مؤيّد الدّولة ثمّ فخر الدّولة (الصاحب بن عبّاد) (تـ 385 هـ) وابن سعدان أبي عبد الله العارض وثلاثتهم من الوزراء البويهيين.

وقد جمع التّوحيدي المسامرات التي قيلت في مجلس ابن سعدان لأحد عشّاق الأدب ومشجّعيه وهو أبو الوفاء المهندس (ت 388هـ) في كتاب سمّاه الإمتاع والمؤانسة. جاء هذا الكتاب على ثلاثة أجزاء وقد كان التّوحيدي إذا انتهى من تأليف جزء حمله إلى أبي الوفاء على يد الغلام فائق. وسنحاول في هذا المقال تبيّن بنية المجلس الأدبي.

I ـ العناصر المكونة للمجلس :

1 ـ1 ـ الشّخوص :

ازدهرت في عصر التّوحيدي ظاهرة ثقافيّة تتمثّل في سعي أعيان الدّولة من أمراء ووزراء إلى تقريب أهل العلم والأدب وأصحاب الفكر منهم لغاية الإمتاع والمؤانسة من جهة وتخليد أسمائهم من جهة ثانية.

وقد جمع المجلس في «الإمتاع والمؤانسة» شخص التّوحيدي بشخص له مكانة ورفعة في عصره هو الوزير ابن سعدان. ويمثّل هذان الشّخصان الطّرفين الأساسيّين في المسامرة وكلاهما متكلّم وسامع وإن كان المسامر أكثر كلاما.

الوزير أبو عبد اللّه العارض المعروف بابن سعدان هو

وزير صمصام الدّولة البويهي من الذين يستعينون في تدبير شؤونهم بالأعاجم أخذه الخليفة بوشاية فقتله عام 375هـ ولقد بلغ ولع ابن سعدان بالأدب إلى درجة أنّه كان يدعو الأدباء إلى حضور مجلسه. وقد اتّخذ التّوحيدي جليسا له في عدد من اللّيالي. ولكونه صاحب فضاء وسلطة كان بمقدور صاحب الدّعوة أن يدير المسامرة كيف ما شاء يعطيها إشارة البداية ويعلن بمحض إرادته اقتراب النّهاية، يحرّك الحوار، يرسم حدود المواضيع ويوجّه إنتاج الكلام. وهو مثقّف نموذجي له مخزون معرفي يستّمد منه أحيانا بعض التّعاليق والآراء التّكميليّة لإثراء الحديث ولديه رغبة ملحّة في العلم لذلك تتّخذ مداخلاته في الغالب صيغتي الطّلب والاستفهام. وضع في أول لقاءاته بجليسه «ميثاقا» فيه تصوّر خاص لما يجب أن يكون عليه الكلام داخل المجلس وهو ميثاق يجب الالتزام ببنوده.

أما التّوحيدي فهو أديب علاّمة أطلق عليه ياقوت الحموي «فيلسوف الأدباء وأديب الفلاسفة» وهو تركيب فكري متميّز مطّلع على مسائل الفلسفة حافظ لأشعار العرب وأخبارها ونوادرها وأمثالها، مطّلع على أعلام زمانه وكتب من جاء قبله، راوية للأحاديث النّبويّة، منفتح على آفاق الرّوح والحسّ. وهو لا يملك في المجلس إلا سلطة المعرفة والإحاطة بكلّ شيء أما خارجه فلا يملك من زينة الحياة الدّنيا مالا يعيش به فقد نكب التّوحيدي في فترة ما حين سرقت ممتلكاته فعانى من شدّة الحاجة أقساها حتّى أنّه قال في رسالة شكوى وجّهها إلى أبي الوفاء ختم بها كتابه: «إلى متى الكسيرة اليابسة والبقيلة الذاوية والقميص المرقّع إلى متى التأدّم بالخبز والزّيتون؟ قد واللّه بحّ الحلق وتغيّر الخلق».

وكانت العلاقة التي تربط التّوحيدي بابن سعدان قائمة على أساس (الآمر والمأمور) (الطّالب والمجيب) (المتعلّم والعالم).

لذلك كان الأديب ينتج كلامه استجابة لرغبات الوزير أي يلبّي ما يراد منه لا ما يريده هو. هذا على الأقلّ ما يوهمنا به ظاهريّا ليكون بريئا ممّا سيأتي على لسانه مادام مأمورا لكن على مستوى شكل الحديث فقد فرض التوحيدي على صاحب اللّقاء رفع الكلفة. وتكمن واقعيّة ما جاء في ليالي الإمتاع والمؤانسة في أن الأديب كان شاهدا على ما جرى في عصره من أحداث متعلّما عن كبار شيوخ الأدب ومناظرا لبعض الأعلام. كما تكمن القيمة الأدبيّة للتّوحيدي في قدرته على ارتجال الجواب البليغ بفضل ما لديه من معارف وشواهد وزاد لغوي هائل وإطنابه في الشّرح أحيانا وإسهابه في إيراد أحاديث الغير واسترساله عند الاستطراد وإن كان البعض يرى أن هذا من نتائج الصّنعة الأدبيّة لا وليد المشافهة!.

1 ـ 2 ـ الكلام :

الكلام في مجلس الوزير والأديب هو محور التّواصل بينهما يتّصف بخصائص وسمات متفرّدة تخضع من جهة لطبيعة العقد الكلامي الذي يجمعهما ومن جهة ثانية يتّسع لمختلف القضايا والمجالات وقد ارتأينا أنّ الكلام ينقسم ثلاثة أقسام: «فواتح المجالس، مضامين المجالس، خواتم المجالس».

1 ـ فواتح المجالس:

لا ينشأ الحوار منطقيّا بين الوزير والأديب إلا بقادح يولّد الكلام أطلقنا عليه مصطلح «فاتحة المجلس» وهو مصطلح اقتبسناه من قول التّوحيدي نفسه في الليلة السّادسة «ثمّ حضرته ليلة أخرى فأوّل ما فاتح به المجلس أن قال(. . .).» وغالبا ما ترد فاتحة المجلس على لسان الوزير وينبغي أن نميّز هنا بين هذه الفاتحة وفاتحة الحديث فالأولى إشارة تعلن انعقاد المجلس والثانية تعلن انطلاق المسامرة ومن الوارد أن تكون فاتحة المجلس فاتحة الحديث في الآن نفسه.

نضرب مثالا للتّفسير: جاء في الليلة التّاسعة: «وعدت ليلة أخرى فقال فاتحة الحديث معك فهات ما عندك. فكان من الجواب (. . .)».

ونفهم من هذا المثال أنّ ما أتى على لسان ابن سعدان هو فاتحة المجلس وما جاء في جواب التّوحيدي هو فاتحة الحديث.

والفرق بين الفاتحتين يتجلّى في وجوب تضمّن فحوى موضوع من مواضيع المسامرة في فاتحة الحديث وعدم وجوب هذه الفحوى بالضّرورة في فاتحة المجلس.

ففي الليلة الثالثة عشرة افتتح الوزير مجلسه بفعل واحد قال «هات» ممّا دفع التّوحيدي إلى تحديد مسار المسامرة فكان جوابه فاتحة الحديث.

وقد غيّب التّوحيدي ذكر فواتح المجالس في اثنتي عشرة ليلة فكان يأتي على ما جاء في مستهل المجلس باختصار كأن يقول في صدر الليلة الرابعة عشرة: «ومرّ بعد ذلك في عرض السّمر(...)» وفي أوّل الليلة الخامسة: «فجرى مرّة كلام في الممكن فحكيت» وفي مفتتح الليلة الرابعة والعشرين: «وجرى حديث الفيل ليلة (...) فحكيت» وفي الليلة الحادية والثلاثين: «وجرى ليلة حديث الرّأي في الحرب والحزم والتيقظ وقلّة الاستهانة بالخصم فقال ابن عبيد الكاتب» وفي الليلة الثامنة والثلاثين: «وجرى ليلة بحضرة الوزير(...) حديث ابن يوسف فقلت له أو ينقل كلام الوزير الوارد في فاتحة المجلس بطريقة غير مباشرة أي سردا كما جاء في الليلة الحادية والعشرين: «وسأل مرّة عن المغني إذا راسله آخرُ لمَ يجب أن يكون ألذ وأطيب وأحلى وأعذب فكان من الجواب» أو يدخل مباشرة في موضوع لم يُستكمَل في ليلة سابقة وعادة ما يكون الموضوع محررا على صحائف، جاء في الليلة التاسعة عشرة: «ورسم بجمع كلمات بوارع قصار جوامع فكتبت إليه أشياء كنت أسمعها من ذلك» وفي الليلة الثالثة والعشرين: «كان الوزير رسم بكتابة لمع من كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم فأفردت ذلك في هذه الورقات وهي» وفي الليلة الثامنة والعشرين: «وعدت ليلة أخرى وقرأت عليه أشياء من هذا الفنّ» وفي الليلة الثانية والثلاثين: «ثم حضرت فقرأت ما بقي من هذا الفنّ» وفي الليلة الثالثة والثلاثين: «عدنا إلى ما كنا فيه من حديث الممالحة وكان قد استزادني فكتبت له هذه الورقات وقرأتها بين يديه».

ولا تعني هذه الأمثلة بالضرورة خلوّ المجلس من فاتحة أطرته في الواقع التاريخي. ولعلّ تحويل الشفويّ إلى مكتوب ساهم في إضفاء هذه التغييرات وأبرز ما يؤكّد هذه الفرضية ما جاء في مطلع الليلة العشرين: «وقال لي مرّة أخرى: اكتب لي جزءا من الأحاديث الفصيحة المفيدة فكتبت...». فمنطقيّا يشعر المتلقّي بارتباك لأنّ طلب الكتابة وقراءة المكتوب لا يمكن أن يتمّا في مجلس واحد مع ذلك وردا في ليلة واحدة وهذا ما يجعلنا نقرّ أن الليلة لا تدلّ على «خضوع النصّ للتنظيم الشفوي بقدر ما تدلّ على مجاوزة الكاتب لنظام الحكاية ومنطقها وعلى إظهار رغبته في التحرر من صرامة التوثيق والتقييد».

وعموما تختلف أشكال فواتح المجالس التي جاءت على لسان الوزير محرّك الحوار وراسم حدود المسامرة بين الخبر والإنشاء وإن كانت الهيمنة للفواتح ذات الأسلوب الإنشائي واضحة. من الفواتح الخبرية ما جاء في الليلة الأولى: «قد سألت عنك مرّات شيخنا أبا الوفاء فذكر أنّك مراع لأمر البيمارستان من جهته» وما جاء في الليلة التاسعة والثلاثين: «يعجبني الجواب الحاضر واللفظ النادر والإشارة الحلوة والحركة الرضيّة والنغمة المتوسّطة». وقد ورد الخبر في هذه الفواتح مثبتا في حين نجده قائما على الحصر في الليلة العاشرة، يقول: «ما في العلم شيء إلا إذا بُدئ بالكلام».

وتنقسم الفواتح الإنشائية إلى فواتح طلبية مهيمنة أهمّ ما يميّزها الاستفهام والأمر وأخرى غير طلبية نجد فيها القسم والتعجّب، وقد أحصينا سبع فواتح قائمة على الاستفهام نورد منها هذه الأمثلة: «كيف رضاك عن أبي الوفاء؟ (4)»، «ألا تتمّم ما كنا به بدأنا؟(5)»، «أتفضّل العرب على العجم أم العجم على العرب؟ (6)»، «سراويل يُذكّر أم يؤنث ويُعرّف أم لا؟ (30)»، «ما الفرق بين الإرادة والاختيار؟ (35)».

وقد أحصينا ثلاث فواتح قائمة على الأمر: «هاتِ (13)»، «تعال حتّى نجعل ليلتنا هذه مجونية ونأخذ من الهزل بنصيب وافر (18)»، «حدّثني عن اعتقادك في أبي تمّام والبحتري (40)».

أمّا الفواتح غير الطلبية فنجد فيها:

القسم: «قد والله ضاق صدري لما يبلغني عن العامة من خوضها في حديثنا وذكرها أمورنا (34)».

التعجّب: «ما أحوج الجبان إلى أن يسمع أحاديث الشجعان! وما أشدّ انتفاع الضيّق النفس باستماع أخبار الكرام! (37)».

كما نجد في بعض الفواتح مزاوجة بين الخبر والإنشاء على غرار ما جاء في الليلة السابعة: «سمعتُ صياحكَ اليوم في الدار مع ابن عُبيد ففيم كنتما؟» أو قوله في الليلة السادسة عشرة: «كنتَ حكيتَ لي أنّ العامريّ صنّف كتابا عنونه بـ«إنقاذ البشر من الجبر والقدر»، فكيف هذا الكتاب؟».

بعد هذا العرض نستنتج أن هذه الفواتح هي لبنة أساسية لانعقاد المجالس بل هي حجر الأساس ذكرها التوحيدي نظرا لأهميتها في ستّ وعشرين ليلة، وقد جاء أكثر من ثلاثة أرباع فواتح المجالس في صيغة الطلب ممّا ينمّ عن رغبة الوزير الملحّة في طلب المعرفة واكتساب العلم.

2 – مضامين المجالس:

تقوم مضامين المجالس على المبادلات الحوارية أي أعمال التبادل الكلامي بين طرفي الحوار (الوزير والمسامر) وهي مبادلات مقيّدة يضبطها عقد كلاميّ. هذا العقد هو الذي سيوجّه على حدّ تعبير سعيد يقطين «العلاقة بين الطرفين لإنتاج الإمتاع والمؤانسة ويجعل الدّعوة إلى الكلام محدّدة بطبيعة ميثاق مقبول من الجانبين». فللوزير شروطه المحدّدة وللمسامر طلباته الخاصّة وقد تمّ هذا في الليلة الأولى.

من شروط الوزير نورد: ترك تفنّن البغداديين/ الجزم في القول/ المبالغة في الوصف/ الصّدق في الإسناد والفصل في الحكم، وقد بنى ابن سعدان عقده على الأمر والنّهي. وهو عقد يرمي من خلاله صاحبه إلى ما يجب توفره في الكلام ليكون كلاما.

ومن جهة أخرى يطلب التّوحيدي من الوزير رفع الكلفة والسّماح له في كاف المخاطبة وتاء المواجهة بغية التّخلص من مزاحمة الكناية ومضايقة التّعريض ولكن رغم ذلك فالمضامين يحكمها أسر المقام والمقال. فالمبادلات الكلامية تنتظم بين مقاطع تأطير ومقاطع امتثال للتأطير (سؤال وجواب) (استفسار وتفسير) (استفهام وإفهام) دون أن يرقى إسهام الوزير في المسامرة إلى مراتب الحوار وما يقتضيه من مفاوضة واستدراك وتعديل للآراء وتوليد للمعارف واستدراج وسعي إلى الإقناع والتّفاعل الحواري ودون أن يرقى كلام التّوحيدي إلى درجة التحرّر في توجيه مواد المسامرة إلى ما يريد ما عدا في بعض الحالات كما حصل في الليلة التاسعة إذ تنقلب القاعدة فيعلن ابن سعدان في فاتحة المجلس أنّه لن يسيطر على مجرى الحديث بقوله: «فاتحة الحديث معك فهات ما عندك» لتأتي المسامرة كلّها تقريبا على لسان أبي حيّان يتخلّلها تعليق وزيري واحد قال: «هذا كلام شريف في أعلى ذروة الحكمة» وكذلك الليلة الثالثة والعشرون والليلة السابعة والعشرون والليلة الثامنة والعشرون...

1 – 2 – 1 – مقاطع التأطير:

تظهر في تدخلات الوزير حين يقطع نسق حديث التّوحيدي لتجديد التخاطب وتتوزع مقاطع التأطير على خمسة أشكال أساسية:

أ- تغيير موضوع المسامرة:

عادة ما يحوّل الوزير مجرى المسامرة بسؤال يخضع لمزاجه ورغباته واستعداداته الفكرية وميوله الثقافيّة وذلك بغية النهل من كلّ علم بطرف دون أن يقتضي ذلك بالضرورة إحاطة شاملة كاملة بالموضوع الذي تمّ تغيير وجهة الحديث إليه والأمثلة كثيرة نسوق بعضها: في الليلة الخامسة والثلاثين يسأل: «ما الفرق بين الإرادة والاختيار؟» وما أن يجيب التوحيدي حتى يسأله ثانية: «فما الفرق بين المحبّة والشهوة؟» ولا نرى انسجاما بين هذين السؤالين المتتابعين ومن أسئلته كذلك ما جاء في الليلة الرابعة والعشرين حين كان محور الحديث حول الجواهر المعدنيّة قال: «هل تعرف العرب الفرق بين الروح والنفس في كلامها؟ وهل في لفظها من نظمها ونثرها ما يدلّ على ما بينهما أو هما كشيء واحد لحقه اسمان؟».

وهذا إن دلّ على شيء فهو يدلّ على استعداد الوزير لإلقاء مثل هذه الأسئلة المعقّدة وتعطّشه الشديد إلى المعرفة حتّى أنّه مرّة قدّم رقعة بخطّه إلى التوحيدي فيها مطالب نفيسة تأتي على علم عظيم ليباحث عنها أساتذته خصوصا أبا سليمان وأبا الخير وينقل له زبدة ما سيتوصّل إليه ومرّة أخرى أعلن في خاتمة المجلس أنّه يخبّئ مسألة مهمّة لليلة قادمة.

ب ـ تعاليق فيها إعجاب:

دورها حثّ الجليس على الاسترسال في الموضوع والإطناب أو الاعتراف بالاكتفاء من الفن المتحدّث فيه، ومن هذه التعاليق نذكر ما ورد في الليلة الرابعة والعشرين: «هذا من الفوائد التي كنت أحنّ إليها وأستبعد الظفر بها وما أنفع المطارحة والمفاتحة وبثّ الشكّ واستماحة النفس» أو قوله في الليلة ذاتها وقد امتلأ بفحوى الكلام: «هذا كلام لا مزيد عليه» أو قوله في الليلة الثامنة والعشرين: «ما كان هذا الحديث عندي وإنّه لمن الغريب» أو قوله في الليلة الأربعين: «ما أعلى نجد هذا الكلام! وما أعمق غوره! (...) ما أمتن هذا الكلام، وألطف هذا الجدد! وما أبعده من تلفيق الضرورة، وهجنة التكلّف!»

وتتخلل هذه التعاليق عددا كبيرا من الليالي لتكون بذلك سنّة من سنن المجلس وميزة تميّز الوزير بين الحاضرين.

ج – الاستزادة في سماع أحاديث فن من الفنون:

إنّ هذا الشكل في الواقع متولّد عن الإعجاب، لذلك في أحيان كثيرة يرد الشكلان منصهرين كما في الأمثلة التالية: «أحسنت والله، هات زيادة (37)» أو «ما أعجب الأمور التي تأتي بها الدهور! عد إلى قرائتك (33)».

ويأتي طلب الاستزادة مستقلا كذلك مثل ما جاء في هذين القولين: «حدثني فإنّ في روايته وسماعه تبصرة وتعجّبا وزيادة في التجربة (38)» و«هل تحفظ من كلامها شيئا؟ (40)».

د – استفسار عن معان مبهمة:

تعترض الوزير أحيانا عند استماعه لأحاديث المسامر كلمات غريبة لا يفهمها فيطلب مزيد الشرح والأمثلة كثيرة في الليالي نورد منها مثالين: «قال ما النشيل؟ فإنّ الشواء والرّغف معروفان (34)» وكذلك قوله «أيقال سخر به؟ (39)». وفي هذه الاستفسارات حرص على عدم ترك لُبس في الفهم ورغبة في الظفر بالمعلومة الدقيقة الصائبة.

هـ– آراء تكميليّة:

ينبغي أن نذكر أنّنا إزاء وزير مثقف له اطّلاع معرفي واسع وثقافة أدبية ودينية تلقّاها من جلسائه ومن أساتذة الصّبا لذا لا عجب إذا كانت تدخلاته ثريّة ورشيقة في بعض الأحيان، مثال ذلك: «وقال صدق القائل في العرب: مُنعوا الطّعام وأعطوا الكلامَ (33)» أو قوله: «عندي في صحيفة حفظ الصّبا: العلم سراجٌ يجلّي الظلمة وضياء يكشف العمى، التدخّل مكروه إلا في استفادته والحرص مذموم إلا في طلبه والحسدُ منهيّ عنه إلا عليه (33)» أو قوله: «ورأيت الحاتميّ يقول: عشرُ كلمات جاءت وعينها عين ولامها واوٌ (36)» أو «قرأت ما دوّنه الصّابي أبو إسحاق في التاج فما وجدت هذا الحديث (38)».

كخلاصة لما عرضنا في ما يتعلّق بمقاطع التأطير نجد هيمنة مطلقة لصيغة الاستفهام تليها بدرجة أقل صيغة التعجّب عند التعليقات خصوصا. وتعدّ الأسئلة المحور الأساسي في المجلس دونها ينتفي إنتاج المعرفة إذ هي التي تحرّك المسامرة وتوجّهها، تطيلها أو تقصّرها، تحافظ على الموضوع أو تغيّره، نجد فيها ما هو جاهز مسبقا وما هو تلقائي وليد اللحظة إلا أنّ الطابَع الطاغي على الأسئلة هو العفويّة لأنها في مناطق كثيرة تنثال من ثنايا الإجابات كما هو الحال عند الاستفسار عن معان مبهمة أو عند الاستزادة ونجد التوحيدي يشير إلى ذلك بقوله «وقد كان جرى ما اقتضى السؤال عنه (34)».

وهذا ما ساهم في الاستطرادات وتشوّش الموضوعات المتطرّق إليها فجاءت الحوارات في المجالس غير منتظمة فقد ينتقل الوزير من الشعر إلى التصوّف من النحو إلى

الفلسفة من عالم الإنسان إلى عالم الحيوان دون ترتيب موضوعي أو فكري ممّا ساهم في تشتت المواضيع وهو ما جعل محقّقيْ «الإمتاع والمؤانسة» أحمد أمين وأحمد الزين يَعْدلان عن وضع فهرس لموضوعات الكتاب رغم وعدهما بذلك أثناء التحقيق وقد قام بهذا العمل الإجرائيّ المضني الأستاذ توفيق بن عامر مشكورا.

2- مقاطع الامتثال للتأطير :

يستجيب التوحيدي إلى رغبات ابن سعدان في انتقاء مواضيع المسامرة وفي تنسيقها وبذلك يكون بريئا من مسؤولية ما ينجرّ عن أجوبته من آراء في خصومه (أدباء ووزراء كابن العميد وابن عبّاد) ومواقف خاصة من الفتن والفِرق الطائفية والعجم والفرس إلخ. وغالبا ما يكون جواب المسامر ارتجاليا ولكن في عدّة أحيان يعتمد على صحائف يقرأ منها. وينقسم كلام التوحيدي إلى كلام شخصيّ من خاطره ربّما اختلط به كلام آخرين ضمنيّا وكلام منقول عن العلماء ينسبه في أكثر الأحيان إلى أصحابه كأبي سعيد السّيرافيّ وأبي الوفاء وابن شاهويه وابن يوسف وسعيد بن عروة وغيرهم ويعدّ أبو سليمان المنطقي أستاذه أكثر من يستشهد به على الإطلاق.

ونسوق نموذجا يدلّ على المزاوجة بين الكلام الشخصيّ والكلام المقتبَس أو المنقول في ليلة واحدة هي الليلة الحادية والثلاثون:

- الكلام الشخصي: «فكان من الجواب: إنّ الناس قديما وحديثا قد خاضوا في هذا الفنّ خوضا بعيدا وما وقفوا منه عند حدّ».

- الكلام المنقول: «وحكى ابن عبّاد في هذا الموضع أنّ بعض السّلف قالَ: الطعام أهون من أن يُحثّ على تناوله. وقال الحسن بن عليّ: الطعام أجلّ من أن لا يحثّ على تناوله».

- الكلام الشخصي: «ومذهب الحسن أحسنُ» وهو رأي فيه مقارنة بين الحديثين المنقولين.

ولعلّ أخطر ما يهدّد دراسة أدب التوحيدي دخول نصّه بأفكار مسبقة كعدم الاعتراف بواقعية الأقوال المبثوثة في الليالي وهو ما وقع فيه للأسف الناقد صالح بن رمضان إذ بذل جهدا لا طائل منه ليثبت أنّ نصّ الليلة الحادية والثلاثين ليس وليد المسامرة بل هو وليد الصناعة، يقول: «فأنت تلاحظ أنّ هذا الأسلوب في اختيار مواضع الكلام وفي ترتيب فقره وصيغه وتعابيره ليس دالا على تلفّظ المحاور في المجلس بقدر ما هو دال على الترتيب الكتابي وعلى اختيار الفقر المجلوبة من المدونات والمكتبات بل إنه أسلوب دال على اختيار جدولي مصمّم...».

ولو أمعن الناقد النظر في المدوّنة لأيقن أنّ التوحيدي قد أعلن أنه أعدّ صحائف في حديث الطاعمين والمطعمين، يقول في نهاية هذه الليلة: «وكنت أقرأ عليه (31)» ويقول في فاتحة الليلة الموالية: «ثمّ حضرت فقرأت ما بقي من هذا الفنّ (32)».

ولئن أسر المقالُ كلامَ التوحيدي فجعله خاضعا إلى مؤسّسة المجلس مستكينا إلى رغبات الوزير فإنّه مع ذلك حاول في بعض الأحيان الخروج من ربقة ابن سعدان حين سأله في الليلة الثالثة: «ما الذي حفظت من حديث عنهم وما يجوز أن يلقى إلينا منهم؟»، لم يستجب إليه وقال له: «سمعت أشياء، ولستُ أحبّ أن أسم نفسي بنقل الحديث وإعادة الأحوال فأكونَ غامزا وساعيا ومفسدا».

من خلال ما تقدّم ذكره نفهم أنّ التوحيدي كان ممتثلا إلى طلبات الوزير بنسبة كبيرة وأنّ كلامه كان مزاوجة بين الخلق والنقل، بين الارتجال والقراءة من مكتوب، وأنّ نقله لكلام غيره كان أمينا احتراما لأخلاقيات الأدب ولرغبات الوزير الذي أمره بالصدق إذا أسند وأعلمه أنّ الكذب لا خير فيه ولا حلاوة لراويه ولا قبول له عند سامعيه وذلك حتّى يتسنّى له الاستشهاد بما جاء في المسامرة.

3 - خواتم المجالس :

ترتبط خواتم المجالس عادة بقرائن زمنية دالة على اقتراب انفضاض المجلس يحدّدها الوزير وهو تحديد

يصفه أحمد درويش بأنه لم يكن يصل إلى «ظهور نور الصباح والامتناع عن الكلام المباح كما كانت تفعل شهرزاد» وإنّما كانت تضبطه رغبة ابن سعدان كأن «يكتهل الليل (2)» أو «يتقطّع (3)» أو أن يكون «قد نصُف (7)» أو «دنا من فجره (16)» أو «تمطّى بصلبه وناء بكلكله» أو أن يقال: «وانعساه (35)» أو«فإنّ الليل قد همّ بالإقلاع» أو «دعه لليلة أخرى (31)» أو «نأخذ ليلة أخرى في شجون الحديث (1)» أو «أرى النعاس يخطب إلى عينيّ حاجته (27)» أو «لقد شرّدت النوم عن عيني (29)» أو «إنّ الليل قد ولّى والنعاس قد طرق العين عابثا (8)» ليكون بذلك عدد الليالي التي حدّد فيها وقت النهاية بشكل صريح هو اثنتي عشرة ليلة في حين أتت البقيّة خالية من الضبط الزمني اكتفى فيها التوحيدي بإعلان الانصراف أحيانا.

ويمكن أن يتلفّظ الوزير وحده بخاتمة المجلس كما يمكن أن يصاحبه التوحيدي في التلفّظ بها حين تكون قائمة على طلب أو يصاحبه شخص من الحضور كما حصل في الليلة الثلاثين إذ أنشده ابن نباته أبياتا لأعشى باهلة يرثي المنتشر لا يحفظها التوحيدي. وأهمّ أشكال الخواتم خمسة:

- **إعجاب الوزير بمضمون المسامرة**: في هذا الشكل دليل على الاكتفاء والامتلاء بكلام التوحيدي وهو ما ينشده ابن سعدان، وقد أحصينا إحدى عشرة خاتمة فيها إعجاب هي: «هذا في الحسن نهاية(2)»، «لله درّ هذا النفس الطويل والنفث الغزير (6)»، «ما أبعد نظر هذا الرجل! وما أرقى لحظه! وما أعز جانبه! (21)» «ما أحسن هذا المجلس! (23)»، «هذا فنّ موف على الغاية (26)»، «هذا كلام ليس عليه كلام (27)»، «لقد ملأت قلبي عجبا (29)»، «ما أحسن ما اجتمع من هذه الأحاديث! (31)»، «والله لقد وجدت روْحا كثيرا بما قلتُ لكم وما سمعتُ منكم...(32)»، «لله درّك (34)»، «ما أفتح هذا النوع من الكلام لأبواب البديهة! وأبعثه لرواقد الذهن! وما يتفاضل الناس عندي بشيء أحسن من هذه الكلمات الفوائق الروائق، ما أحسن ما جمعت وأتيت به(39)».

- **تعليق الوزير على كلام التوحيدي**: في هذه التعاليق يضيف ابن سعدان ما يعرفه في الموضوع كما الحال في الليالي السابعة عشرة والثامنة عشرة والرابعة والعشرين والأربعين.

- **ملحة الوداع**: حافظت على موضع ثابت بالقرب من النهاية وإن لم تحافظ على تردد منتظم في كلّ الليالي إذ حضرت في اثنتي عشرة ليلة (1+2+3+5+9+10+15+16+29+31+37+40) ونجد في هذه الملح صفة للكلام لا تتصل بجنسه أو نوعه ولكن بالغرض منه أي القصد لذلك تارة تأتي الملحة نثرا وطورا تأتي شعرا. وتقسّم المُلح إلى ستّ، نثريّة هي «خبر سيف الراوية المتحدّث عن جحظة والبنّاء (1)» و«خبر أبي دُعلج عن المهلّبي (5)» و«خبر محمد بن سلاّم (29)» و«كلام لصوفيّ (31)» و«دعاء بن سمعون الصوفي(37)» و«خبر أبي همّام عن التمر (40)» وأربع شعريّة هي «ثلاثة أبيات لعبد الله بن مصعب (2)» و«أبيات لا يحفظ التوحيدي اسم صاحبها (3)» و«قصيدة لأعرابي قديم (10)» و«مقطع شعري لعَمارة بن عَقيل في بنت له(15)» وملحتين زاوجتا بين النثر والشعر في الليلتين التاسعة والسادسة عشرة.

وقد ورد مصطلح «ملحة الوداع» على لسان الوزير كما نقل التوحيدي أربع مرّات في جملة طلبيّة قائمة على الأمر: «هاتِ ملحة الوداع» تتكرّر في الليالي (1+5+16+31).

ولا نجد اختلافا كثيرا في الليلة الأربعين إذ يعوّض ابن سعدان كلمة الوداع بالمجلس يقول: «هات ملحة المجلس» أو في الليلة الثانية بقوله: «هات خاتمة المجلس» أمّا باقي الصيغ فتحوم في المعنى نفسه كأن يقول الوزير: «هات الوداع(9)» أو«هات حديثا يكون مقطعا للوداع (29)» أو «أنشدني أبياتا ودّعني بها (10)» أو «أنشدني شيئا نختم به المجلس فقد مرّت طرائف (15)» أو «اختم مجلسنا بدعاء الصوفيّة (37)».

ونرى في الأمثلة الثلاثة الأخيرة بخلاف الأمثلة الأولى تقييدا لنوع الملحة، فالوزير يأمر المسامر بالإنشاد أي قراءة الشعر أو الإتيان بدعاء لفئة معيّنة من المتزهّدين ونجده يمضي أحيانا في تدقيق الطلب، فلا

يكتفي بأن يحوّل وجهة الملحة إلى الشعر بل يحدّد له طبيعته فيقول: «ولتكن (أي الأبيات) من سراة نَجد ليُشتمّ منها ريح الشيح والقيصوم (10)».

ويستدعي هذا الشكل من الخواتم عكس تعاليق الوزير صوت الأديب المتكلّم وأحيانا تعليقا وزيريّا يليه كما الحال في الليلة العاشرة فبعد أن أنشد التوحيدي لأعرابيّ قديم عجب الوزير وقال: «هذا جنى غرس قد جُذّ أصلُه ونزيح قليب قد غار مدّه وجزره» أو في الليلة الحادية والثلاثين إذ لم تنل الملحة رضا الوزير فقال: «أبيت الآن ألا تُودّع إلا بمثل ما تقدّم».

ومثل هذه التعاليق مرتبطة بملح الوداع ولا يمكن أن تشكّل لوحدها خاتمة المجلس وإن كانت آخر ما ذُكر فيه. وتؤكّد هذه الملح مقدرة التوحيدي على تأدية دور المؤانس الظريف المسلّي دون اصطناع وما عدا الليلة الحادية والثلاثين فقد كان أثر المُلح على ابن سعدان إيجابيا إذ كان يستسيغها وترد في الإمتاع عبارات تصوّر انفعالات الوزير مثل «فضحك أضحك الله سنّه(9)» أو «فضحك أضحك الله ثغره وأطال عمره وأصلح شأنه» وغير ذلك مما يدلّ على حسن وقع الكلام على القلوب.

- **طلب نسخ ما جاء في المسامرة :**

يعتبر الوزير النسخ ذا أهميّة لأنّ أثر المكتوب يبقى وفائدته تُروى وفي هذا دليل على إعجاب المستمع بكلام الأديب وقد ذكر محيي الدين بن عربي عن مصعب بن زبير أنّ «الناس يتحدّثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون ويكتبون أحسن ما يسمعون». فمن البديهي الجزمُ بأن الوزير يعتبر ما سيكتبه التوحيدي من أحسن ما سمعه. وقد ختمت ستّة مجالس بهذا الطلب تارة يكون الطلب بالإجبار وطورا بالتخيير.

في الحالة الأولى يكون الطلب بمثابة الفرض ممّا يستوجب امتثال التّوحيدي كأن يقول الوزير «اُكتبها. فيقول: أفعلُ (3) أو «ففرّغ نفسك لرسمه في جزء لأنظر فيه وأشرب النفس حلاوته. فيقول: أفعل سامعا مطيعا إن شاء الله (6)» أو «إذا فرغت فأضف لي جزءا أو جزئين أو ما ساعدك عليه النشاط. فيقول: السّمع والطاعة (19)».

وفي الحالة الثانية يكون المسامر غير مقيّد بواجب الكتابة لوجود حجّة إباحة في طلب الوزير هي «إذا شئت» لذلك يلزم التوحيدي الصمت ولا يردّ على ابن سعدان لا بالموافقة ولا بالنفي مثال ذلك: «قدّم هذا الباب فقد أتى على ما لم أظن أنّه يُؤتى عليه ويُهتدى إليه إذا شئت(25)» و«إذا شئت فاجمع لي فقرا من هذا الضرب الذي مرّ من حديث الطّيرة والفال والاتفاق (27)».

لكن في كلّ الحالات كان التوحيدي يدبّج ما طلبه الوزير من كلام سمعه دون أن يعنيَ ذلك بالضرورة اطّلاع صاحب الطلب على المكتوب في المسامرات الموالية لقول مؤلف الإمتاع والمؤانسة في نهاية الليلة الثالثة: «فما أعاد عليّ بعد ذلك شيئا ممّا كان».

- **إرجاء الحديث في موضوع ما إلى ليلة أخرى :**

ترد هذه الخاتمة دائما على لسان الوزير كدليل على استمرار المسامرات وترابطها، وقد أحصينا ستّة نماذج منها موزعة على الليالي (2+7+8+9+13+31) من ذلك قوله: «دعه لليلة أخرى (31)» أو «وهذا يحتاج إلى بدء زمان وتفريغ قلب وإصغاء جديد (2)» أو «في الدعة قد خبّأت لك مسألة وسألقيها عليك بعدها إن شاء الله(7)» أو « وإذا حضرت في الليلة القابلة أخذنا في حديث الخَلق والخُلق إن شاء الله وأنا أزوّدك هذا الإعلام ليكون باعثا لك على أخذ العتاد بعد اختماره في صدرك . . .(8)» أو «إن كنت تحفظ في غرائب أخلاق الحيوان شيئا فاذكره إذا حضرت فقد مرّ في أخلاق الإنسان ما يكفي مجلس الإمتاع والمؤانسة (9)».

بعد هذا العرض نستنتج أنّ هنالك خمسة أشكال كبرى من الخواتم تختلف حسب مقام المجلس ومقاله وتتفق مع فواتح المجالس في كونها تصدر بقرار من الوزير. وإن كانت بعض الليالي تنتهي أحيانا بكلام للتوحيدي فإنّ قوله ذلك يظلّ خاتمة الحديث لا خاتمة المجلس. ولا يتجاوز

المحيط الذي يدور فيه كلام المسامر الإتيان بخبر طريف أو أبيات من الشعر أو دعاء أو موافقة على طلب نسخ ما قيل في المجلس.

3 - مميّزات مجلس الأديب والوزير :

يُعدّ حضور الأديب والوزير قارا في كلّ ليالي الإمتاع في حين نجد في المقابسات عدم استقرار أطراف المجلس وإن كان التوحيدي دائم الحضور. وتتسّم العلاقة بين المسامر وابن سعدان ببعد سياسي فهي علاقة عموديّة بين «سائس آمر» و«مسوس مأمور دوره تقديم المعرفة»، يتحوّل هذا المسوس في المجالس التي تجمعه بالحكماء إلى سائل طالب للعلم وهي المنزلة التي يتمتّع بها الوزير.

وقد كان الوزير إضافة إلى رغبته في العلم والتسلية محتاجا إلى آراء التوحيدي في أمور السياسة وتقييمه للأوضاع السائدة ولعلّ هذا هو الجانب المهمّ في الإمتاع. ونجد في الليلة الرابعة والثلاثين حديثا عن علاقة الراعي بالرعيّة: يقول الوزير: «قد والله ضاق صدري بالغيظ لما يبلغني عن العامة من خوضها في حديثنا وذكرها أمورنا...» ثم يطلب من المسامر أن يمدّه برأيه: «فاذكر الجوابين وإن كانا غليظين، فليس ينتفع بالدواء إلا بالصبر على بشاعته، وصدود الطبع عن كراهته». ونستشفّ من كلمة (دواء) أهميّة ما سيأتي على لسان الأديب ومن كلمتيْ (البشاعة والكراهة) رغبةً صريحة من الوزير في الاستماع إلى من ينقد طريقة حكمه واستعدادا واضحا لتقبّل السلبيّات. وتواترت في المجالس أحاديث تصف الحاشية -خصوصا الأعاجم منها - بالمجون والفساد وتشير إلى عدم اكتراث الأمراء بشؤون الدولة وعدم اهتمامهم بأحوال النّاس واستعانتهم بالفرس في تسيير البلاد (الليلة3) وأخرى تتحدّث عن الانتفاضات كالفتنة الكبرى أيّام الأمير البويهي عزّ الدّولة (الليلة 38) وغارات العيّارين التي حدثت في أعقاب الفتنة سنة 362هـ وأخرى تقارن بين سياسة الإسكندر وأبي جعفر المنصور (الليلة 17). وهذا يؤكّد أنّ السياسة من الركائز التي بُني من أجلها المجلس.

ويُعدّ استهلال الليلة والإنذار بانتهائها وطلب المعرفة خاصيّة تميّز الوزير بين الحاضرين لذلك يمكن أن نعتبر فاتحة المجلس وخاتمته والأسئلة بنية قارة في المسامرة وإن اختلفت أشكال الفواتح والخواتم بين الليلة والأخرى.

4 - خاتمة :

أدّى المجلس دورا مهمّا في الثقافة العربيّة ويُعدّ كتاب الإمتاع والمؤانسة نموذجا فريدا لما كان يقال في تلك المجالس ويُتداول فيها من معارف.

ويعود الفضل في تحويل المسامرات نصوصا إلى أبي الوفاء المهندس. ويندرج هذا الأثر ضمن المصنّفات الجامعة لاحتوائه على فنون شتى ومواضيع متنوعة. ولعلّ ما يُميّزه عن غيره من الكتب العامة هو الحضور القويّ والمتميّز لذاتية التوحيدي فيه والبعد التّوثيقيّ المبثوث في ثناياه إذ نجد وصفا للحالة الاجتماعية بما فيها من ظواهر كالمجون والغناء والتصوّف والانتفاضات والثورات ونقدا للحالة السياسيّة والثقافيّة من خلال إفادات مهمّة بشأن بعض الوزراء والأدباء والنحاة والفرق الكلامية والجماعات.

وقد حاولنا جاهدين أن نستخرج من الليالي المكتوبة بكلّ موضوعيّة ما من شأنه أن يؤسّس بنية قارة للمجلس الذي كان ينعقد ليليّا في فضاء يخصّصه الوزير على الأرجح هو القصر فتوصّلنا إلى أنّ أساس هذه اللقاءات هو طرفا الحوار أي الأديب وابن سعدان وما يدور بينهما من كلام وأنّ أساس هذا الكلام قائم على فواتح وخواتم تتوسطها مقاطع تأطير وأخرى تمتثل لذلك التأطير. وخرجنا بأنّ أهمّ ما يميّز كلام الوزير هو السؤال والطلب وسنُّه لتقليد شفاهي يأذن من خلاله بانتهاء الليلة هو «ملحة الوداع». ويبقى السؤال المحيّر إلى أي حدّ كان التوحيدي وفيّا في نقل المسامرات ونحن نعلم أنّ الأديب لا يكتب ما يرغب فيه بل يكتب ما يستطيع كتابته؟

المصادر والمراجع

التوحيدي (أبو حيان)، الإمتاع والمؤانسة، تعليق محمّد الفاضلي، دار الجيل، بيروت، ط1، سنة 2003م.
- الحياة الثقافية، تونس، العدد9، سبتمبر/أكتوبر 1976 والعدد 2، نوفمبر 1977م.
- حوليات الجامعة التونسية، العدد 18، سنة 1980 والعدد 49، سنة 2005م.
- فصول (مجلة النقد الأدبي)، مصر، مج 14، عدد4، شتاء 1996، الجزء الثاني المخصص لأبي حيان التوحيدي.

الهوامش والإحالات

1) راجع مقال «النقد الأدبي عند أبي حيّان التوحيدي»، البشير المجدوب، الحياة الثقافية، تونس، العدد (2)، نوفمبر سنة 1977، ص44.

2) راجع مقال «الأدب عند التوحيدي بين أسر الكاتب وتحرر الناثر»، صالح بن رمضان، حوليات الجامعة التونسية، عدد 49، سنة 2005، ص75.

3) وزير صمصام الدّولة البويهي. توفّي ابن سعدان سنة (375هـ).

4) أبو الوفاء محمود بن محمّد البيوزجاني من أعيان حاشية ابن سعدان وصاحب الفضل في وصول التّوحيدي إليه.

5) راجع كذلك الليلتين (17) و(30).

6) راجع مقال «المجلس، الكلام، الخطاب: مدخل إلى ليالي التوحيدي»، سعيد يقطين، مجلة فصول، مج14، عدد4، شتاء 1996، ص197.

7) راجع مقاله: «مراجعة لفهارس كتاب الامتاع والمؤانسة لأبي حيّان التوحيدي»، حوليّات الجامعة التونسية، العدد 18، سنة 1980، ص ص 305 - 331.

8) راجع مقاله «الأدب عند التوحيدي بين أسر الكاتب وتحرر الناثر»، حوليات الجامعة التونسية، عدد 49، سنة 2005، ص83.

9) راجع مقال: «تمرّد الحاكي والمحكي دراسة في بنية الإمتاع والمؤانسة»، أحمد درويش، مجلة فصول، مج 14، عدد4، شتاء 1996، ص 170.

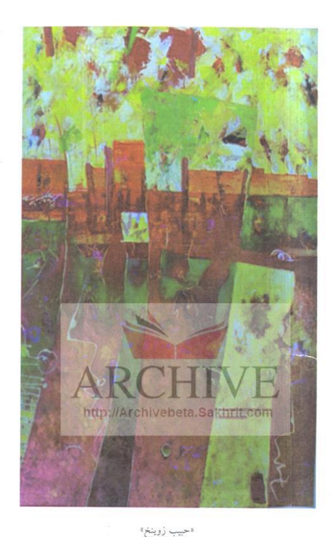
10) راجع «محاضرة الأبرار ومسامرة الأخيار» محيي الدين بن عربي، تحقيق محمّد مرسي الخولي، دار الكتاب الجديد، القاهرة 1972، ج1، ص7.

الفنّ زمن الثّورة

الثّورة التونسيّة بين النصّ المحترف والرّسم السّاذج



يامنة الجراي/ باحثة، تونس



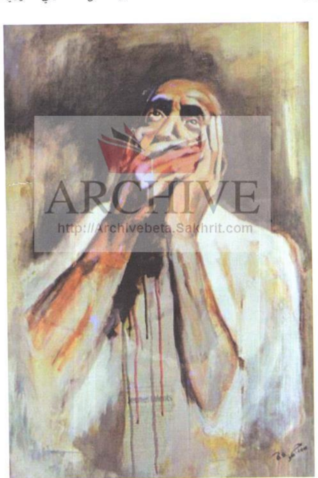
«حبيب زوينخ»

مثلت المزاوجة بين السياسة والفن ونقل الواقع المعيشي هاجسا فنيا في كثير من الأحيان، ولا تعدم أن تجد الفنان نفسه ناطقا بلسان عصره، شاهدا على فترة زمنية معينة عايشها، ولعلنا نذكر لوحة الفنان «دي لاكروا» «la liberté guide le peuple» (الحرية تقود الشعب)، التي نقل فيها المعاناة والوحشية فجعل مشاهد الموت منتشرة على أرجاء اللوحة، تلك المعاني ذاتها كانت طاغية الوضوح بأسلوب فني عصري نادر في لوحة «بيكاسو قيرنيكا» التي مازالت إلى اليوم شاهدا ملموسا ينطق بوحشية الأنظمة الغاصبة وخنق

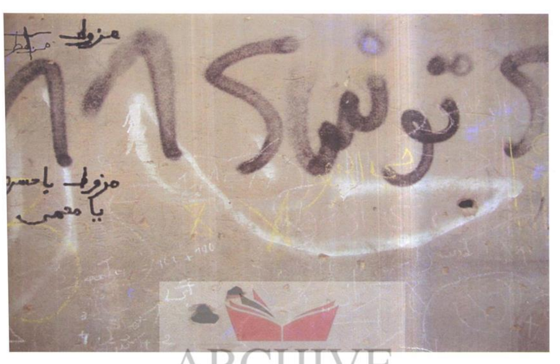
أصوات الشعوب، تلك اللوحة شهدت على أسلوب فني يعتمد نقل الواقع بالتجريد الممزوج بالتشخيص، واليوم نصحو وقد نطقت الشعوب العربية مرددة صرخة الحرية، إذ ساهمت العلاقة العمودية بين الحاكم والمحكوم وتردي الأوضاع المعيشية بشكل كبير في امتداد البعد الفكري الثوري إلى أعمال الفنانين التشكيليين، فكانت مصدر إلهام، وأسهمت في إحداث تواصل بين المكان والزمان.

لقد أنتج الربيع العربي تعبيراته الفنية في أعمال تشكيلية واعية اعتمدت على مفاهيم عديدة: كالتلاشي والتجاوز وقد أثرت هذه المفاهيم في الصورة واللون ولاحظنا أيضا الحضور النصي الغني بالدلالات والمقاصد.

ولكن الثورة عبرت عن نفسها أيضا بصورة أخرى مختلفة عفوية ساذجة وبالوجهين العفوي والساذج تحقق الفعل التشكيلي الثوري. فقد أنتجت الثورة



محمد أمين حمودة



شارع الحبيب بورقيبة تونس

نصوصا تشكيلية أكاديمية كما أنتجت خربشات على جدران المنازل و المؤسسات والشوارع وبين اللحظتين الواعية والعفوي يمر الفعل التشكيلي المقاوم والمعبر عن رفض التكبيل والقيود.

1 ـ الثورة تعبر عن ذاتها بريشة الفنان المحترف :

التمس الفنانون في هذه الموجة الجديدة أساليب فنية مبتكرة وحلولا تشكيلية كثيرة كانت نتيجة البحث في موضوع الثورة وتيماتها الفرعية بما جعل فن الثورة بحثا برؤيا مختلفة وعروجا بالمادة إلى آفاق أرحب فعرفت المزج والتجريب المتواصل لتكتسب أبعادا تختلف عن أبعادها المعهودة.

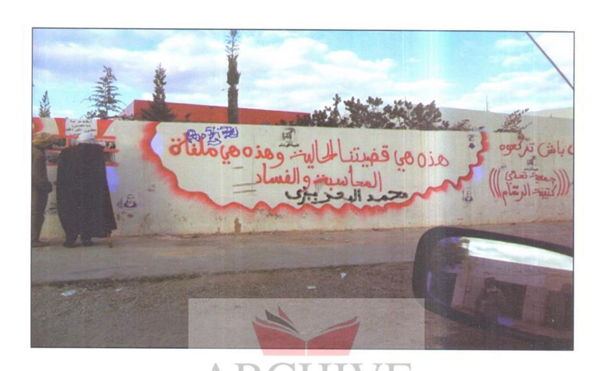
وقد مثلت العديد من الأعمال نقلا للأحداث الدامية التي رافقت الثورة، وانفتحت التجارب على عديد التأويلات والأبعاد التشكيلية، لقد انغمس الفنانون التشكيليون وهم أساتذة جامعيون ومثقفون بنسج أعمال تشكيلية فنية متنوعة الاختصاصات، تصويرا و نحتا وخزفا وانفتحت تجاربهم على عديد الخلفيات مادة ونصا.

انطلقت دراستي بتناول بعض أعمال الفنانين بالتأويل والدراسة التشكيلية و التوقف عند بعض نصوصهم على المستوى التركيبي والدلالي والمعاني والمقاصد المراد تبليغها وهو تأكيد على الاختلاف الفكري لكل باحث تشكيلي، فكل تناول الثورة بمنظاره وكل استنطقها على طريقته فكانت ملفوظاتهم تعبيرا مخصوصا عن رؤاهم.

فقد تناول الباحث التشكيلي «الحبيب زوينخ» الثورة بأسلوب تجريدي، فمثّل الدماء بألوان حمراء قاتمة على سطحه التصويري، فاصلا بذلك بين جزئي اللوحة، فجزء يتداخل فيه اللون الأصفر بالأخضر والأحمر، والجزء الثاني وهو يحتل ثلثي اللوحة جعله باللون الأحمر القاتم وهو بذلك كأنما فصل بذلك بين مرارة الاضطهاد ولحظة الرفض، وخلق بذلك فضاء حتميا للأمل في الجزء العلوي من اللوحة كأنما الأمل رباني يأتينا من السماء وهو بذلك يؤكد أن الأمر هو إرادة ربانية، فالعمل غارق في التجريدية ومثقل بالمعاني والمقاصد لتتحول اللوحة إلى قماشه يتحاور فيها الأمل والألم تؤثثها عناصر تشكيلية من قبيل الخط النقطة الدائرة، إنه يتناول واقع الثورة بأسلوب خاص إيحائي وعلى المتقبل أن يؤول وينتج نصه وفق خلفياته الثقافية والفكرية. ونحن بهذه الدراسة نحاول أن نلامس الجانب الدلالي وفق قراءة التركيبي لأن غايتنا النهائية هي تمثل الأبعاد الدلالية والمقصدية من الفعل التشكيلي.

أما الباحث التشكيلي محمد أمين حمودة ،فقد تناول هذا المحور وحاول البحث فيه تشكيليا، فكان نصه صورة صامتة مكبلة الفيه، وكأنما يقول لنا: الثورة واقعة والحرية مطلب وهي تمثل صورة لشيخ واضع يديه على فمه متجها بنظره إلى السماء كأنما يستشرف المستقبل المجهول، والفم مكبل ويؤكد بذلك أن الحرية زعم وهذه الصورة تستبطن حسب رأينا رفض ما آلت إليه الثورة وعدم الانغماس في انتهازية الفعل السياسي الذي أعقبها ويؤكد لنا أن الواقع كان وسيظل أبكم.

أما الباحثة التشكيلية «يامنة الجراي»، فقد تناولت الموضوع من زاوية أخرى وبأسلوب تشكيلي مختلف إذ ركّزت على الواقع المعيشي، فكان منطلق بحثها تجربة «بيكاسو» في لوحته الشهيرة «قيرنيا» لكنها أرادتها «قيرنيكا» جديدة خاصة تحمل عبق الأرض الخضراء وطابع الوطن فقد رشّحت الواقع الذي عاشه بلدها في رحلة بحثه عن الحرية، فاستنجدت بالنصوص المدونة على جدران الشوارع العامة وجعلتها في سطحها التصويري كما مزجت بين الألوان في سبيل البحث عن لون ضبابي هو في رأيها انعكاس لواقع الثورة الضبابي.



2 ـ الثورة تعبيرا تشكيليا عفويا :

لكن للثورة تعبير آخر، بعيدا عن ورش الفنانين وخلفياتهم الثقافية الأكاديمية وهمومهم التشكيلية، فقد ولّد الشارع المتلظي الصارخ أعمالا فنية عفوية «ساذجة» تلقائية أنتجها شباب مغرم وكهول عصاميون لم يتلقوا تعليما تشكيليا أكاديميا لكن حرارة اللحظة حدتهم نحو تدوين الفعل الثوري على جدران الشوارع العمومية فكان النص مختلفا وسنبينه في ما يلي :

التجأت فئة إثر اشتعال الثورة إلى الحائط كوسيلة للتعبير عن أرائهم السياسية والاجتماعية فمثل لهم الجدار فرصة للتعبير بكل حرية وعفوية عن دفق الحماس، وما يدفعنا إلى تصنيف هذه الأعمال بالتلقائية والعفوية التجاؤها إلى تمثيل العالم بخطوط أولية جامدة مشتركة يرتد بعضها إلى مرحلة التمثيل الطفولي المدرسي فالأشكال البشرية ممثلة بخطوط تمثل الأطراف تعلوها دوائر اختزلت الرؤوس أما النصوص فهي استحضار لمقولات مترددة خالية من العمق إلا أن يكون عمق اللحظة الحماسية العفوية.

وقد تضمنت هذه اللوحات الجدارية تجسيدا لما يحدث على الساحة السياسية التونسية. تلك الخربشات كانت ممنوعة في عهد الرئيس المخلوع "زين العابدين بن علي" قبل الثورة، ومنها ما يحمل طابعا اجتماعيا ومنها ما يحمل طابعا سياسيا حزبيا واجتمع الكل ساعتها على رفض الضوابط الموجودة.

لقد التجأ الشارع في تعبيره الفني الحرّ التلقائي إلى الجدران ليصدح بمعارضته لنظام إدارة البلاد غير أن تلك الأعمال سرعان ما تزول ويعوضها عمال البلدية بعد دهنها بمقولات تمجد الحكم وتدعمه من قبيل

«يحيا زين العابدي» و"التحول المبارك»و»التجمع الدستوري الديمقراطي». كما التجأ البعض في رفضه قبل الثورة الى استعمال جدران المراحيض العمومية، وهم بذلك يتخذونه محملا للتعبير فكانت الرسائل أكثر حدة بما حملت من كلمات بذيئة محملة بالكثير من الإيحاء الأيروسي الذي جسد سخريتهم من نظام الحكم ورفضهم له.

لذلك مثلت ثورة 14 يناير (كانون الثاني) تحررا حقيقيا واستطاع الفنان والشاب والكهل والطفل الصغير أن يطلّق قيوده ويطلق كلماته وأصبح يعبر عن مواقفه بكل وضوح وسقطت الأقنعة والحجب.

واصل الشباب التعبير عن آرائهم في مختلف المسائل السياسية وتدخلوا في تعيينات الحكومة؛ من قبيل الموافقة على تعيين شخص ما في إحدى الوزارات أو لمعارضة بعض قرارات. بالإضافة إلى إبداء الرأي في الحياة السياسية وفي الأحزاب.

واعتبر الكثير من التونسيين الكتابة على الجدران بمثابة الفعل المقاوم أو النشاط السياسي المؤثر على الرأي العام.

و الكتابة على الجدران في تونس ليست مسألة حديثة، فجذورها تعود إلى العهود الاستعمارية خلال احتلال فرنسا لتونس، فكانت حركة التحرير التونسية بقيادة الزعيم الحبيب بورقيبة تتبنى هذا المنهج في المقاومة. وتبين بعض وثائق الشرطة الاستعمارية في أواخر شهر نوفمبر من سنة 1939، وذلك حسب ما قدم في كتاب «تاريخ الحركة الوطنية التونسية وثائق 7: خمس سنوات من المقاومة»، أن مجموعة من الشعارات الثورية قد كتبت على جدران مدن تونس العاصمة (شمال تونس)، وهي في الغالب تدعو الاستعمار إلى الخروج وتتوعده بالنضال. وكانت السلطات الاستعمارية تعتبرها أعمالا عدائية.

وإذا ما تأملنا الفعل التشكيلي الثوري العفوي بعد الثورة، وجدناه يتخذ جدران البناءات والساحات فضاء له حتى أصبح الشارع تدوينا للحظات الثورة وانعكاسا فنيا لها، وصارت تطالعنا في الشارع باستمرار ملامح تشكيلية طفولية أوساذجة أو تعبيرات سوريالية: لقد عادت الحياة إلى المدينة وعاد الفن مربكا يدخل الفوضى على الجامد أملا في استعادة التوازن المرغوب.

وعن تلك الخربشات قالت «منيرة الرزقي» (مختصة في علم الاجتماع)في إحدى الجرائد التونسية: إن العملية قد تخفي وراءها عجزا ظرفيا عن التحاور وعن إيصال الصوت إلى من يهمه الأمر. صحيح أن الثورة في تونس أطاحت برموز النظام، ولكن الفئات الشبابية التي قادت تلك الثورة لديها إحساس بأن معظم ما انتظرته من عملية الإطاحة بنظام بن علي ما زال بعيد المنال. واعتبرت الرزقي المسألة خطيرة بعض الشيء بالنسبة للسلطات القائمة، فهي قد تخفي حوارا بين الطرفين وعلى السلطة أن تقرأ ما بين السطور» (*).

وقد رصدنا خلال الجولة المتأنية في مدينة تونس في بدايات أيام الثورة طغيان اسم «البعزيزي» مؤجج الثورة، كما رصدنا دعوة إلى محاكمة رموز الفساد باختلاف مستوياتهم، ثم تطور الأمر إلى دعوات بإسقاط الحكومة المؤقتة، ليستقر الأمر في النهاية على مجموعة من المطالب السياسية والاجتماعية التي لا تزال معلقة وتنتظر الحلول العاجلة.

ويمكننا تبين مستويين في هذه التعبيرات العفوية فأما المستوى الأول فهو بدا مباشرا جدا ولا يعدو أن يكون تواصلا مباشرا خاليا من الإيحاء لأنه ينبع من حاجة إلى التعبير وإبلاغ وجهة النظر، لكننا وجدنا أيضا مستوى ثانيا من التعبير التشكيلي اتخذ بعدا رمزيا أيقونيا فلا تعدم أن تجد تمثيلا لعربة «البوعزيزي» التي صارت روزا للفئات الكادحة وحلت محل المنجل والمطرقة فكأن الشارع يصطنع أيقوناته ويجدد لغته متخلصا من الاستعارات الميتة «métaphores mortes» ومن هذه التعبيرات الرمزية الجديدة كلمة «ديغاج» «dégage» التي أفرغت من رسالتها الأولى (وهي الكلمة التي قالتها

الشرطية للبوعزيزي) واتخذت دلالة جديدة هي دلالة رفض الشعب للسلطة.

لذلك يهمنا هنا أن نتساءل عن مدى شرعية وسم هذه الأعمال بالسذاجة، صحيح أنها لم تنبع من دراسة أكاديمية لكنها تنبع في الحقيقة من وعي جمعي يرفض، احتاج إلى مرحلة ما إلى قوة الرسالة وقدرة اللفظة والصورة على البلاغ والتكثيف ومن يدري فقد تصبح هذه التعبيرات يوما ما اختيارا فنيا واتجاها تشكيليا حينما يتخذ الفنان التشكيلي من الشارع ورشة له ومن الجدار محملا لعمله الفني مصغيا في ذلك إلى أنوات الناس معبرا عن دواخلهم.

لقد أنتجت الثورة نصوصا وصورا واستطاع الفنان نقل الوقائع بأساليب تشكيلية مختلفة لكن يظل السؤال قائما حول إسهام الفنان في الفعل الثوري؟ فهل سيقنع بمجرد نقل الواقع وهو الذي يستطيع أن يسطر للناس مستقبلا أفضل؟

الهوامش والإحالات

*) الشرق الأوسط جريدة العرب الدولية، الأحد 25 جمادى الثاني 1432 هـ 29 مايو 2011 العدد 11870

قصة

بانوراما الجـــرذان

عبد الرحمن مجيد الربيعي/ روائي عراقي مقيم بتونس

- 1 -

لم يكن عبد الله السعدي أول من تحدث عن هيئة وسلوك مواطنه سميح العابد بل كان من بدأ الحديث الشاعر منصف الأخضر صديقه القريب في هذه المدينة التي وجد نفسه فيها ذات يوم بعيدا عن تلك البلاد وحيث توالدت في مهاجر العراقيين ومنافيهم نماذج شبيهة بسميح العابد هذا أو ما فاقته في سلوكها «الحنقبازي» المتقلب على حدّ الوصف الشعبي العراقي لكل شخص يتحوّل بسرعة من موقف إلى نقيضه تسيرهم وصولية عجيبة هي موهبتهم في هذا العراك المسمى حياة، سميح العابد وأمثاله تكاثروا واحتلوا كل نوافذ الهواء ومسارب النور واحتكروها ومنعوها عن الورعين الذين نذروا أيامهم وإبداعهم للهواء والصحو والنور وكبرياء الوطن البعيد.

كان عبد الله السعدي أحد المختنقين الذين جحظت عيونهم ويوم واتتهم فرصة المغادرة غادروا أو هجّوا كما يصفون خروجهم من حمأة الحصار حيث باعوا كل ما يملكون. ولم تبخل هذه المدينة الوادعة بسخائها وهدوئها على عبد الله منذ أن حلّ بها قبل خمسة أعوام حيث طاب له ماؤها وهواؤها ومعاشرة أهلها.

لكن ما حيّر عبد الله أنّه وجد سميح العابد أمامه هنا، فكأنه لعنة لحقت به بحركاته المتمسكنة التي تبدو لمن يتعرف عليه للمرة الأولى علامة ودّ وطيبة، يترافق هذا مع صوت واهن حييّ يتناسب مع الجاكيتة التي لا يستبدلها بأخرى وربطة العنق التي تتدلى من صدره طيلة فصول السنة، ولكن نظراته المتلصصة مازالت مثل نظرات جرذ غادر جحره وقبل أن يبتعد عنه يتوقف لمراقبة كل ما حوله بتوجس حتى يتحرك مطمئنا.

لكن ما لاحظه عبد الله أن سلوكية البعض تنعكس على هيئاتهم وتتلبّسها والدليل في جرذية سميح العابد، وهذه مسألة تحوّلت إلى يقين عند عبد الله بعد أن تأكد من مراقبته للبشر مادته التي يشتغل عليها في كتاباته، فهناك من تحمرنت هيئته لشبهه بالحمار وآخر تجرذن لشبهه بالجرذ وهناك أيضا من تديّك لشبهه بالديك خيلاء وتبجحا.

لكن سميح العابد وهو يفرك يديه ببعضهما يبدو لمن يراه مسكينا مغلوبا على أمره رغم أنّه يخفي جرذية عريقة حيث كان يحصل على ما يريده ببساطة لأنه يجيد التوقيت وساعة التسرّب والانقضاض ثم الانزواء لالتهام ما يحصل عليه.

قال منصف الأخضر وهو يراه مارا من أمامهما في مقهى «الفصول الأربعة» حيث اعتادا الجلوس مع رفاق آخرين صبيحة كل يوم أحد :

- ذاك سميح العابد

وقال عبد الله :

- رأيته، منذ أن وقف وراء الزجاج ليتطلع لمن هم داخل المقهى.

مرق خطفا مطاطئا رأسه، لكن عينيه كانتا تدوران وبدورانهما مسح وجوه كل من تواجدوا، ومادام عبد الله السعدي في المقهى فإنه سرعان ما استدار خارجا.

هنا جاءه سؤال منصف الأخضر :

- هل تذكرك هيئته بشيء ؟

ولم يرد عبد الله بل انتظر أن يسمع ما يفوه به منصف لعل تشخيصهما يتطابق فتكون فراسته على حق.

قال عبد الله :

- أنت ماذا تقول ؟

وصفن منصف قليلا ثمّ ضحك ، ولذا بادره عبد الله بالقول :

- في سؤالك هذا كأنك تقرأ أفكاري، أريدك أن تجيب بنفسك على سؤالك لعلّ هناك تطابقا في تشخيصنا فهو فعلا يذكرني بحيوان معين ؟

وهرس منصف عقب سيكارته بالمنفضة قبل أن ينطق :

- جرذ

وانطلق صوت عبد الله بالضحك قبل أن يقول :

- أتصدق أن هذا ما أفكر به كلما رأيته ؟

وانتشى منصف بمزيد من الضحك وبعد ذلك أشار للنادل الذي كان قريبا منهما :

- خمّيس ، قهوتين اكسبريس

وكأنّ منصف أراد أن يوضح تشخيصه لذا قال بعد أن أرث سيكارة جديدة :

- عجيب، كأنه يعيش مختبئا في حفرة. ولم يحدث أن التقيته مرّة في شارع أو أي مكان عام، وأجزم لك أن مجيئه اليوم هو للبحث عن الأستاذ رشيد اليحياوي، فهو يعرف أنّه يجلس هنا صباحات الأحد، وإلا لماذا جلس بعيدا في مواجهة الباب ؟ أليس هذا من أجل أن يترقبه ويستحوذ عليه ؟

وتمتع منصف بنفس من سيكارته قبل أن يقول :

- الجرذان لا تخرج إلا عندما يكون هناك سبب ملحّ لخروجها، وما أن تحصل على ما تريد سرعان ما تسارع إلى الاختفاء.

وأحضر خمّيس القهوتين، ومعهما كأسي ماء ستكونان من حصة عبد الله السعدي الذي لا يمل شرب الماء طيلة اليوم وكأنّ به عطشا أبديا.

قال عبد الله :

- لقد رصدته منذ أن كنا هناك في بغداد قبل سنوات، ربطة عنقه وشارباه والجاكيتة، وكأنّه بشاربيه اللذين يعتني بهما جدا كما يبدو يوازن ما بين صلع رأسه ونحافة وجهه التي ازدادت وهو يوغل في سنوات ما بعد التقاعد. كما أنّ هيئته تتلاءم مع براعته في نسج خيوط النميمة بطريقة يبدو فيها وكأنّه مجرد ناقل لها وليس هو الصائغ لفحواها.

- أنا معك، نحن الآن نشرّح هذا المخلوق المنعزل هناك، هل تابعت خطواته القصيرة المتسارعة وطريقته في تحريك رأسه المطأطأ لكل الجهات تماما كما يدور رأس جرذ ؟

وهنا قال عبد الله :

- ألا ترى أننا توقفنا عنده طويلا ؟

ضحك منصف وأجاب :

- هذا نسميه في تونس تقطيع وترييش، تماما كما يحصل مع الدجاجة بعد ذبحها.

- أتصدق بأنه يتوقع معرفتي بتفاصيل التفاصيل عنه ولذا يبقى حذرا مني ربما هذا لإحساسه بأنه أمامي لا يستره شيء؟

رد منصف :

- الأوطان بقدر ما تنجب كبارا ورموزا تنجب من البغال والنمور والجرذان وبنات آوى إلى آخره.

- أنا معك تماما

وانتبها إلى قهوتيهما ليتلذذا باحتسائهما، ومن وراء الزجاج لمحا الأستاذ رشيد اليحياوي بطلته الشقراء، فما كان من سميح العابد المتربص إلا أن هبّ واقفا ليكون أوّل شخص يقابله في المقهى.

علق عبد الله :

- أرأيت، لقد استولى عليه، لم يمهله حتى النظر داخل المقهى ليعرف مَن مِن أصحابه سبقه إليه؟

- قل اقتنصه وصادره ولابد أنه سيعرض عليه مشروعا للنشر مثلا مادام الأستاذ رشيد يشرف على أكثر من سلسلة أدبية تتبناها دور نشر تحترم اسمه ومكانته.

- لكن قد يسمعه نميمة ما ؟

- ربما .

وضحكا كثيرا فهما مسترخيان تماما وبعد قليل سيقرران إلى أين يمضيان بعد المقهى في عطلة نهار الأحد الطويل هذا.

- 2 -

قال عبد الله السعدي :

- ربما تقول في سرك، لماذا تشغل نفسك بسميح وأمثاله يا عبد الله، وأجيبك أن هذه النماذج تثير فضولي، هي نماذج تلخصها عبقرية اللهجة الدارجة العراقية بأنهم حنقبازيّة ومفردها حنقباز وربما أصل الكلمة أعجمي، فارسي أو تركي ويقال الوصف حتى للاعبي الأكروباتيك، هو واحد من سلالة طويلة عريضة من «الحنقبازات» نهّازي الفرص النهمين، لم ينلهم أي أذى في كل العهود التي مرت، وكانوا دوما يحصلون على ما يريدون مادامت لهم القدرة على تغيير سحنهم وتزوير مواقفهم، وعلى النقيض من هذا أولئك الصادقون الذين لحق بهم الجور ففروا بجلودهم وربما سيدّعي سميح أنه هارب من جور النظام، وسيجد من يصدقه حتما ؟

ضحك منصف الأخضر وهو يطبطب على فخذه ثم قال :

- انظر، إنني خائف على الأستاذ اليحياوي فلعله يصيبه بعدوى النميمة؟

وعلق عبد الله :

- قيل لي أنه في العراق أنشأ للنميمة ما يشبه التنظيم السرّي، يشهد على هذا مقهى «الشابندر» ببغداد الذي يتسلل إليها صباحات كل يوم جمعة.

لكن منصف الأخضر ردّ مستدركا :

- من حسن حظ الأستاذ اليحياوي أنه لا يقيم في تونس بل في باريس، وما زياراته هذه الا زيارات خاطفة لمراجعة ما يقدم لدار النشر، ولكن السؤال كيف عرف أنه هنا؟

- وهل هذا صعب على الجرذان وهي تمتلك أقوى حاسة شم؟

وعاد صوت منصف الأخضر المستدرك ليقول :

- إنني أمزح فالأستاذ اليحياوي درع تتكسر عليه السهام من أي نوع كانت.

وقال عبد الله موضحا :

- هو الآن يتمتع باصطياد بعض الفنانين التشكيليين الذي لفظهم الحصار وجاؤوا لتونس مع لوحاتهم فيقوم ببيعها لهم مقابل نسبة مئوية . هكذا سمعت.

ثم سكت قليلا قبل أن يواصل:

- أينما يحل لا بد من ضحايا !

تساءل منصف باستغراب حائر :

- ولكن ألا يتعب ؟

وردّ عليه عبد الله مازحا:

أبدا، فالجرز الذي ينام في داخله منحه لذة القضم، إضافة، إلى هيئته وحركاته.

– 3 –

انصرف منصف الأخضر إلى قهوته الباردة بعد أن رمى فيها قليلا من رماد سيكارته، وهذه عادته التي استغرب منها عبد الله عندما انتبه إليها، ولكنه اعتبرها أمرا طبيعيا، ، فرماد السيكارة يجعل للقهوة طعما مختلفا.

قال منصف موضحاً :

– أعرف أن هذه القهوة ليست نقية بل يضاف إليها طحين الحمص أو الشعير المحروقين للزيادة في الربح، حتى رائحتها ليست رائحة قهوة. في اسطنبول تمتعت بالقهوة الحقّة رائحة وطعما، ولكن هذه أي كلام فلأحسن طعمها بالرماد.

انتبه منصف إلى جريدته بعد فترة صمت واستلّ ملحقها الأسبوعي حيث تزين غلافه صورة امرأة شبه عارية. فكأنّ الصورة هي المقصودة لا التعليق الذي يندس في ثنايا الملحق وربما لا يتعدى السطرين. وكان باعة الصحف يعرضونها لإغراء المارّة بشرائها حيث تستمني عيونهم من عريها الفاضح.

قلّب الملحق بسرعة وهو يقول:

– ثلاثة أرباع المنشور في هذا الملحق مقتطع من مجلة مصرية قرأتها صدفة في محل الحلاقة وأنا أنتظر دوري يفعلون هذا من أجل أن لا يستكتبوا بمقابل.

وكان هذا الموضوع الأثير لمنصف الذي رفع راية الدفاع عن حقوق الكتاب مقابل سلطة المقص الذي أصبح محررا دائما، وذات مرّة أخذت الجريدة التي يكتب فيها بنشر مذكرات رايسا غوربا تشوف جوار عموده الأسبوعي فما كان منه إلا أن توجه إلى رئيس التحرير وتمنى عليه أن يعرّفه بالمحررة الجديدة زميلته رايسا غورباتشوف التي صارت تستحوذ على نصف الصفحة متظاهرا بعدم معرفته بها.

وارتسمت علامات الدهشة على وجه رئيس التحرير من هذا الطلب، ثم تمتم بكلمات عكست حيرته وهو يوضع في حالة تلبّس بالسطو على كتاب تواجد في المكتبات.

– 4 –

عادت نظراتهما إلى مراقبة الأستاذ اليحياوي الذي اختطفه العابد واستحوذ على استرخائه الصباحي الذي اعتاد أن يمضيه في مقهى الفصول الأربعة لقربه من بيته.

ولم يكن اليحياوي قد انتبه إلى وجودهما حيث انشغل بالحديث مع العابد كما أنه ومن المكان الذي جلس فيه يتعذر عليه رؤيتهما ما لم يستعن بنظارته الطبّية.

ولاحظا أنه بدأ يقلب ملفا قدمه له العابد ثم وضعه بجانبه، وتساءل منصف:

– ترى ماذا يضم الملف؟

– ربما مشروع كتاب جديد؟ !

وضحك عبد الله وقال :

هو يعرف بأنّ نشر أي تأليف بتقديم للأستاذ اليحياوي سيعطيه أهمية فللأستاذ طلبة ومريدون يؤمنون بأنه لا يغامر بنشر أي عمل ما لم يكن مقتنعا به ولكنه قد ينشر أخذا بالخاطر أحيانا وخاصة عندما يكون صاحب التأليف عراقيا في لجة محنة بلده المحيرة للجميع.

– 5 –

ثرثر عبد الله ومنصف حتى ملاّ واقترح منصف أن يحتسيا البيرة فوافقه عبد الله وطلبا زجاجتين ليتلهيا بهما حتى يُفك أسر الأستاذ اليحياوي.

وعندها لاحظ عبد الله أحد طلبة اليحياوي وهو يجلس منتظرا أن يفرغ من حديثه علـق :

ذاك أحد طلبة الدكتور الذين يشرف على رسائلهم .

نظر منصف إليه وردّ :

- هذه فرصتهم لأن يروه، يعرفون إن كان في تونس فإن مكانه المفضل هذا المقهى.

تساءل عبد الله :

قل لي، كيف يمكن لإنسان يحسب على الثقافة وأهلها أن تكون له مداخله الآمنة إلى كل العهود التي تمر ببلده رغم ما فيها من تناقضات تصل حد التصفيات الدموية والانقلابات الحارقة كيف ؟

وأضاف بعد أن أكمل ارتشاف ما في كأسه :

- كيف يتطابق المرء مع كل العهود مستفيدا منها كلها؟ ملكيّها وجمهوريّها ؟

ضحك منصف وعلق :

عبقرية الجرذان لا تحد ! فهم ورثة الأرض، قبل مدة قرأت أن كوكب الأرض لو تعرض للتدمير بخزين القنابل النووية فإن الجرذان وحدها التي تبقى حيّة دون كل الأحياء؟

وهز عبد الله رأسه هلعا :

إذن أجسادنا منذورة للجرذان ؟ يا للهول ؟

ثم حكّ منصف صدغه. ونطق كمن تذكر شيئا فاته :

قبل يومين استمعت إلى نشرة الأخبار الصباحية لإذاعة لندن التي أوردت خبرا متعلقا بالجرذان كأننا لا نملك الاّ حديثها.

وضحك وهو يردّ :

أعدنا إلى هذا الحديث؟

يبدو أنه حديث هذه الجلسة الملح والعتب على سميح العابد!

هات ما قيل في الأخبار؟

يتعلق بروسيا حيث تتكاثر الجرذان بشكل مخيف وسريع يجعل من الصعب إبادتها !

ثم سكت قليلا وكأنه يبحث عن صدى ما يقوله عند صاحبه قبل أن يواصل :

غزت محطات القطارات والمباني المهجورة ! والغريب أن في روسيا مصنعين للمبيدات كانا يزودانها بما تحتاجه من هذه السموم للقضاء على الجرذان، كما يقول الخبر ولكن بعد انهيار الاتحاد السوفييتي توقف أحدهما عن الإنتاج ولم يتم تصليحه !

ثم صفق بيديه وهو يضحك قبل أن يستكمل :

والطريف والمحزن في الآن نفسه أن عميد معهد الصحة والبيئة الروسي توقع أن تنازع الجرذان الناس على ما يأكلونه !

يبدو الأمر مثل فيلم رعب؟

أكيد، وهذه الجرذان تلتهم في روسيا أكثر من ألف فرخ دجاج يوميا !

صفن عبد الله قليلا وقال :

ما دمنا قد صبّحنا على جرذ آدمي فحديثنا كله أصبح عن الجرذان وبشاعاتها .

واستطرد منصف وكأنه تذكر شيئا كان عليه أن يقوله في سياق هذا الحديث:

أذكر أنني قرأت مرّة عن انتحار جماعي للجرذان، نعم حصل ذلك في الصين حيث رمت بأنفسها في الآبار وقد عثر على المئات منها ميّتة !

هذا في الصين لأن هناك شعبا حيا لا يعطي فرصة للجرذان المتطفلة فلم يعد أمامها إلا الانتحار !

لا، ما فعلته بانتحارها كان مقصودا من أجل أن تحافظ على توازنها في البيئة حتى لا يكون وجودها بأعداد كبيرة كارثة لها قد تتسبب في هلاك أعداد كبيرة

بها ! هل تتصور هذا ؟

وضحك عبد الله وهو يتساءل :

لماذا لا تخبر سميح العابد بهذا؟

لعله سمع وربما يقدم ذات يوم على الانتحار إنقاذا للبيئة الثقافية !

وعاد عبد الله لحثّ صاحبه :

لو لم أكن بجانبك لجاء وانتظر الأستاذ هنا برفقتك ولذا يمكنك أن تروي له ما سمعته عن حكايات الجرذان هذه ؟

لكنني لو رويت له هذا فهل سيفقه ماذا أريد من ورائه ؟ وأية رسالة أوصلها له؟

صحيح، صحيح

من يدري فقد يظن نفسه حمامة أو طائرا غرّادا مثلا؟

ما أن فرغ منصف الأخضر من ارتشاف أكثر من زجاجة بيرة وفرغ من حديث الجرذان الذي أفزعه وأفزع صاحبه، حتى عاد للاسترخاء قليلاً ثم نقل الحديث إلى ديوانه القادم الذي يضم عددا من القصائد القصار وهنا لاحظ الأستاذ اليحياوي وهو ينهض مصافحا زائره الذي انسحب مغادرا بالطريقة المتسللة نفسها.

وقبل أن يتوجه الأستاذ إلى حيث جلس صديقاه اللذان لوح لهما بيده بعد أن رآهما استوقفه الطالب المنتظر ليدخل معه في حديث من المؤكد أنه عن رسالته.

ثمّ مدّ منصف يده في جيبه واستخرج ورقة مطبقة، فتحها متمهلا وقال لصاحبه :

من حسن الحظ أن البيرة توقد الحماس لقراءة الشعر، فهل أنت مستعد لسماعي ؟

ردّ عبد الله :

أكيد، علّنا نستعيد صفاءنا بعد الغوص في غابة الجرذان المقرفة.

- سأقرأ لك مع أنني أحببت أن يسمعها الأستاذ اليحياوي أيضا، ولكنه أرهق حتما، ولعلني أقرأها له في مناسبة أخرى !

تنحنح منصف الأخضر ثم بدأ بقراءة قصيدته بأناته المعهودة بينما كان عبد الله ينصت له.

- 6 -

ثمّ انقلبت الدنيا

وتساقطت أقمار ونيازك

وهدّ جرذ شره سدّ مأرب وحصل الطوفان

ثمّ دكّت الأسوار بالمنجنيق والحمم.

وانطلقت الجرذان إلى هناك باحثة عن الصيد والفرائس

ومعها نطّ سميح العابد وبخفّة لم يحتملها جسده فصار يزحف علّه يحصل على نصيبه من الأسلاب.

نشرت إحدى الصحف نبأ عن عادة الزواج في جزيرة «جاوة» الغربية وذكرت أن حاكمها فرض رسوما غريبة على الذين ينوون الزواج، والغاية منها القضاء على الفئران التي أصبحت خطرا يهدد محصول الأرز.

وتتمثل الرسوم في تقديم كل زوجين 25 ذيل فأر لاستصدار رخصة الزواج، أما الأشخاص الذين يرغبون في الحصول على شهادة تحقيق الشخصية فعليهم تقديم خمسة ذيول فقط ! !

نافذة الحيـاة

سهام كردوس/ كاتبة، تونس

كانت تستعدّ للقائه بكلمات أعدّتها لفراقه، تشحذ شجاعتها بهواء الصّباح الدّاخل من نافذة الحياة... كانت تستنشقه على جرعات متفاوتة عساها تتعافى من سموم الأوهام ومخاطر إشعاعهـا داخل قلبهـا الـذي ما كان يعلم أنّ الحبّ قد يأتيها في مخالب الكراهيّة... أو في قفازات الكلام الناعم الرّقيق.

امرأة هي إلى حدّ النخاع، لم تستطع أن تقبل حقيقة أنّه قد يتزوجها انتقامًا لرجولته حين تزوّجت من رجل أحبّها وتركته يعضّ أصابع حبّه لهـا ندمًـا لمّـا رفضته لا لشيء إلاّ لأنّه كان آخر اهتماماتها وهو الذي لم يهتم يومًا إلّا بها ولم يبدّد سهر لياليه إلا في خسارات قلبه حين آلت لغيره... سبحان مغيّر مجرى الرّياح... وسبحان مبدّل شهوات السّفن...

لم تتخيّل يومًا أنّها على موعد مع رجل جاءها من ثقبة التناسي التي اتسعت لتصبح تذكّرا لحبّ كان لرجل مات في حادث سيارة رتّبه القدر مخلّفا رجلا آخر ظلّ ينتظرها وراء سور المقبرة ليدخل عليها من بوابة العزاء في مصابها...

مشت معه بقامة كان الحداد رداءها وقلب لم يتوقف يومًا عن بكاء زوجها الذي تركها في ساحة متعدّدة المعابر والاتجاهات منذ خمس سنوات... وكان جزءًا من القدر الذي هيّأ تلك النهاية التي لم يتجرّع مرارة مذاقها إلا مراد... ظلّت تمشي بقربه تستمع له ولأغنية فرنسيّة خرجت من بعض المقاهي تقول « إن لم توجدي فأنا لمن كنت سأوجد Si tu n'existe pas et moi pour qui j'existerai/.. ».

هكذا كانت بداية الكلام... خيار ثان وجد نفسه قبالتها فاقدًا لخيارها الأوّل، خيار لم تعرف هل أنّه سيضعها في خانة البكاء على حبّ انتهى بوجيعة الحداد أم في خانة الألم من حبّ أتاها في موكب العزاء لذكرى رجل صار مثواه التراب.

تحتاج إلى سنوات حياة للنسيان وشهور ضوئيّة للتفكير ومخيّلة قويّة تستطيع بها أن تتصوّر النهاية الثانية لحبّ رجل كان الأوّل في قائمة المحبّين لها ولكنّه وصل متأخرًا بعد أن اعتمر قلبُها بحبّ زياد الذي وضعها يومًا أمامه وهو يرافق فتاة أخرى وبعد أن قال لها نيابة عنه : ـ إنّها حبّه الوحيدُ...

كانت مسكونة بفكرة الحداد وماذا سيقول عنها العباد إن لبّت نداء الرغبة الثانية في الزواج وإن مرّت على الحبّ المدفون تحت التراب خمس سنوات من الفراق..

وهاهي تجد نفسها أمام دعوة جديدة للحبّ ..

وتحتاج خلالها إلى تجميد حدادها وتجميل الأماكن التي ترك الحزن فيها آثارًا بليغة لم تستطع محوها كلّما استيقظت فيها نزوات الحزن على غرفة الزوجيّة.... وهي التي تنام يوميًا على سرير كئيب بارد مسكون بذكريات كانت تأتيها لتنزع منها الفرحة بحياة جديدة وبحبّ تجهل إلى حدّ السّاعة نسبة ارتفاع الحياة فيه ودرجة الحرارة التي قد يصل إليها.

حدّثها بكلمات الحبّ فأجابته بعبارات الحداد على الماضي... حاورها بذبذبات الشوق إليها فردّت عليه بهدوء أرملة تقدّر الموت حقّ قدره.. نازلها بذكرياته الحيّة .. فواجهته بحقيقة الأرامل والمطلقات في مجتمعاتنا.. حقيقة تقمع الأنثى في داخلها بعقلانيّة وهميّة لا مكان فيها إلاّ للرجل حتى يحبّ ويغرق عشقًا ولو وسط طابور من النساء الأحياء منهنّ والأموات..

أيمكن أن يكون الموت هو الذي رتّب مراسم هذا الحبّ في لحظة من لحظات القدر الفارقة لكلّ مضادّات الحياة وهي بين أمكنة لا تذكّر إلاّ بالأحزان ورجل يهيّئها للدّخول إلى أمكنة جديدة قد تستأنف فيها حبّا ما كانت تعلم أنّه سيأتيها على أجنحة حبّ كُتب له أن يعيش بين صور الذاكرة ورائحة التراب..

وتقف هي بينهما مستعدّة في كل لحظة إلى البكاء على ركام ذكريات سعيدة ما كانت تعرف يومًا أنّها ستنزلها في محطتها الأخيرة كئيبة تبحث عن عنوان جديد تساكن فيه سعادة بدأت تلوح في الأفق...سعادة هي في حاجة إليها بعد طول الحداد، هي حبّة نسيان لا أكثر... تتناولها قبل الاستسلام لنوم يصعب أن يأتي لطالبة إقامة في قلب رجل لم ينس يوما رفضها له .. رجل استند على كلّ المبرّرات والذرائع ليستأنف العدو في مضمار امرأة فضّلت عليه رجلا آخر في يوم من الأيّام، مرّ بكلّ خرائب حزنها وهو يلوّح لها بمسكن جميل لإقامة عش العشق المتوقع بينهما... حتى وإن بدّد سابقًا أرباحه في مواجهة خاسرة مع قدَرٍ تناسى أنّ الذاكرة لم تمت وإن غلّفها التراب.

لم تخرج من وقع حَبّة المسكّن حين أعطت لنفسها الحقّ في حياة جديدة، في حبّ تُرتّب فيه مراسم سعادة تلوح في الأفق رغم أنّها كانت تحترف لعبة تركيب المخاوف فوق بعضها البعض قبل التصميم على الوقوف فوق الأحلام العالية التي تنذر بسقوطها إن ابتعدت قدما عن خطّ التوازن الذي لا يمكن أن يكون معوجّا بِنيّة سيّئة من رَاسِمِها.. مخاوف لا يمكن تجاوزها أو تناسيها في كمّ الصفعات التي تلقتها من الحياة ودون سابق إعلام من القدر.

في تلك الليلة لم تنم، ظلّت إلى ضحى اليوم الموالي نائمة بعيون مفتوحة على جيش الأفكار الهاجم عليها وبرغبات جسد يأبى ترك سرير عاشرته بذاكرة لم تمسح أنفاس العشق من طيّاته لمن توسّدت حبّه سنين ثمّ رحل تاركًا امرأة في يفاع أنوثتها ويدّعي أنّ الذكريات تكفيه ليبقى دافئا...

أسئلة كثيرة تحوم بحماماتها فوق رأسها، هل يمكنها أن تنخلع عن أحزانها وذكرياتها لتتزلق في طيّات حرير الحبّ الآتي ومع رجل آخر وبفارق بسيط وهو أنّ الأوّل مات والثاني على قيد الحياة..

هكذا كانت أسئلة الاستعداد للقاء وهي تقفز من أعلى الحلم إلى أرض الحقيقة.. هل يمكن أن تواصل معه بذهنيّة التناسي في أنّه لم يهضم يومًا تفضيلها لزياد عليه رغم علمها بمعاناته لفراقها وبهجرانه للوطن يوم زفافها وكلّ أمتعته كانت هزّة حبّ عنيفة وحقيبة سفر وحزام أحزان تَطَوّق به وهو يودّع بلده من نافذة الطائرة بذريعة مواصلة دراساته العليا في القانون المقارن في فرنسا...

وهاهو من جديد يعود ولديه ما يكفي من الشهائد ليفتح مكتب محاماة في أحد شوارع العاصمة تونس... ترتفع به أجنحة الحبّ إلى أعلى سماواته على أمل النزول في أرضها إن قبلت فتح أجنحتها لاحتضانه رغم الآلام التي سببتها له والرّفض الذي فتحت رشاشه في قلبه فترك جراحًا قد تندمل في هذا اللقاء، وقد تختفي

خدوشها مع أولى اللّمسات الدافئة للمناطق الباردة في داخله. . .

اليوم عادت . . . و هاهي أمامه من جديد على موعد مع قصّة قديمة فتحت صفحات فضولها رغبة في الانسلاخ من حالة الحزن لتدخل مدائن حبّ مرتقب مع رجل طلع من أتربة الذاكرة، وعد قلبه في سرّه أن لا يعود إلى وطن الفرح إلا بها وعفا العشق عمّن تجاهله وأهانه بصفعة الرّفض.

ولكن هل سيكون النفاق سيّد الموعد في هذا اللّقاء الذي استعدّت لنهاياته بفراق جديد إن استبطنت في طيّات كلماته نظرة جفاء أو نبرة انتقام من الحالة التي آل إليها مصيرها. . ورغم ذلك عادت إليه صاغرة تأتمر بأوامر القدر الذي يقول للواقف أمامها ما الحبّ إلا للحبيبة الأولى. . .

تنفست ملء الطمأنينة حين لمحته واقفًا بقامة يهزّها الحبّ إليها وكأنّ شيئًا لم يكن وبادرها قائلا:

- أنت دائمًا رائعة يا فرح.أ

فقالت له وهي تحاول لملمة فرحتها بهذا الكلمات: حقا ؟ ما كنت أتوقع أن تقول هذه الكلمات. . . أنت تنشلني من قاع الحزن بها . .

- أجابها: اتركي الحزن جانبًا. . . هذه هي الحياة، أقدار تترصدّنا أمام أبواب أفراحها وجراح تختبئ تحت رداء أحزانها وها هو حبّي لك يتحدّى أحكامها. .

وأنا حيث أنا أبحث لهما عن كلمات قد تذيب جبل أحزان وخيبات وقفت بينهما ليستأنفا مشوارًا بدأ في ثوب حداد قد تخلعه فرح إن استبشرت خيرًا في مواقفه ونظراته التي لم تجد في هذه اللحظة داعيًا للخجل أو التردّد وهي ترقص فرحًا بلقائها بعد أن ارتوت صحراء سنوات الحزن بما في آخر الغيمات التي بدأت تنقشع عن سمائهما مع أولى ابتسامات القدر الذي حرق كلّ رسميّات اللّقاء الذي رتبه علاقة جدّدت حبّهما ببند صلح وضعهما وبعد لقاءات أخرى لم أشأ التطفّل على تفاصيلها وجهًا لوجه أمام ضابط الحالة المدنيّة ليسألها وهي في ثوب الزفاف الأبيض: فرح القاضي هل تقبلين الزواج بمراد منصور؟.

فتجيبه بفم سعيد بهكذا نهاية أعلنت خلع حدادها. . . : نعم أقبل. .

ومع هذه الكلمات انسحبت من القاعة التي جمعتهما في صمت مهيّئة نفسي للهروب من قبضة أناس قد أتورّط معهم بقصّة جديدة في شارع آخر من شوارع الواقع الذي لا معنى فيه لذاكرة إن عجزت عن التذكر لمُرّ الذكريات أو أحلاها، وعلى لساني قولة لغابريال غارسيا ماركيز «**الحياة ليست ما يعيشه أحدنا وانّما هي ما يتذكّره وكيف يتذكّره ليروي. . .**»

قصص قصيرة جدّا

بسمة البوعبيدي/ كاتبة، تونس

مقهـــى

كان صباحاً دافئاً وبهيجاً وكانت الشمس تحضن الأشياء في حنو

جلس على مقعده المعتاد وطلب قهوته المعتادة. . .

مرت جنازةٌ أمام المقهى ،فكبر الرواد ثم عادوا للعب والحديث. . .

أما هو فلم يعد يحتمل مرارة قهوته، وتاه فكره بعيداً عن بهجة الصباح. . . .

ليلـــى والذئــــاب

حين خرجت ليلى من منزلها وجدت ذئابا كثراً . . .يترصدونها في الطريق. . .يسدون المنافذ. . . يمكرون. . .يداهنون. . .ويتزلفون متلمظين اشتهاء. . .

ولم تهرب ليلى . . .فقط فكرت أنّ الذئاب أقل شراسة.

الحــــارس

كان يعمل حارساً للمقبرة. . .

كان مخلصاً لعمله . . . متفانياً في حراسة الموتى. . .

أما أوقات فراغه القليلة فكان يقضيها ماشياً وراء الجنائز. . .

كـــــان

في ذاك الزمن . . . كانت السماء حمراء قانية وكانت تمطر دما . . . وكانت الساحات ترقص يملؤها هتاف الحناجر المقهورة . . .

وكان الرصاص يثقب الأجساد الطريّة فيفوح عبق الياسمين، وكان الوقت منفلتا . . . وكان الكون مرتبكا . . . وكان . . . وكان . . .

وحين عادت للسماء زرقتها وعاد للساحات هدوؤها . . . خرج من بين الشقوق دود كثير يزحف نحو الأماكن الشاغرة ويتلمظ .

غمغمة (ما أبهانا سويّـا...)

البشير موسى/ شاعر، تونس

> **ومتى غبت ظاهرا عن عياني**
> **ألفِهِ نحو باطني ألفاكَا**
> ابن الفارض (تِه دَلاَلاً)

أنفصمُ
أنسجمُ
أنقصمُ
أتهاوى
أمْهِمهُ
أتمتم
أغمغم
أدندن لحنا...
أشقى
أرقى
أسمع نفسي/
أتملاّني مليّا...
أصول

أجول
أقول
كلاما عبثيّا!
أخصب
أجدب
أذوى
أعطش
أدمع
وأبول عليّ!!!
علّيَ أرويني...
أنوح - بالسّرّ
أبوح...
فأذكر اسمي قصيّا...

أحار...

أغار عليّ

عبثًا

أجهدُ أن

أذويَ/ اسيــــلُ

أذوووووب

في الآهـــــات الأبديّة!!!

أعود إليّ

أجهد أن

أصفُوَ

أرجع

علّني

أسترجعني ـــ (كما يُروى)

أُلـــــــوبُ...

عطِشًا

أذوي

أذوبُ

عساني

أتــــــوب...

أنقصُ

أنكصُ

و أرقص... وحدي— وحـيـدا

وأعــود إليّ

عَلّي أتماهى معي! أمردُ

لا... لا أتمرّدُ

علّيَ أتفرّدُ!

أنقى... أصفى... أصفع نفسي!

علّني أنصعُ... أخفّ... أشفّ

حولي

ألفّ

شفيفا أُمسي

أرجع روحاً

صفَويّا...

ولا أتماهى

إلاّ

معي...

....

....

/.........

[أجهد أن ألقاني وحدي وحيـــدا ـ لا ثانيَ غيري!]

لكن ألفاني

نفرا

آخرَ

غيريَ

سطرا آخرَ... آه!

ما

أبهـــانا

سويّا!!!

جرح شرقيّ في شمال القلب

لطيفة حساني/ شاعرة، الجزائر

ما للحداثة بلبلت نفثاتي
و رمت حبال التيه في أبياتي

ما للقديم يضجّ ملء جماله
ليصبّ فخ الشعر بين حصاتي

أيّ الحروف يكون نجما لامعا
يسمو إلى السياب و البياتي

تتكاثر الأضواء أنظر أيها
فأتيه خلف الضّوء نحو الآتي

ركبي التّمرد و التّغرب رحلتي
و الدّرب تيه واسع الغمرات

ما بي أسير على رؤوس مراحلي
فأنا بوقت يعشق البصمات

طيف الحداثة كانني و أكونه
مذ هاجرت في غربتي كلماتي

لتغوص سيفا في الشجون تأمّلا

و تريق نعمان الرّؤى بدواتي

حبر أذيب الكون في تحنانه

وأذيب فيه قساوة اللحظات

إن شاخ دهري فاليراعة لي عصا

وإذا هرمت قصيدتي مرآتي

و إذا رحلت فنـاي بوحي متـرع

يسقي الزمـان بأجمل الومضات

و جراري الملأى بعذب ضيائها

تنساب بوحا في القريب الآتي

وجنود حلمي من صحاري غربتي

ستعيد للصلصال مفقوداتي

يا نجمة لهفي لشجو معارفي

لو تعلمين السرّ يا مولاتي

ورقاء قامت من رماد توهّجي

من هدب يوح طرّزت ريشاتي

هذي أنا وجهي القصيدة ترتوي

من نهر ضوء دافق بأناتي

تاجي الحروف برينة عربية

غيمر تهاطل حكمة بفلاتي

صوتي ملامحه العفاف يلفني

لفّ الضياء لهيكل النجمات

شمس تسافر في أثير ضبابها

بحثا على أنشودة للآتي

تتشابك الأشياء أحجية و لا

حلالها إلاّ بداخل ذاتي

و النّبض أصداء الأنين بأمّتي

والقدس أولى النار في أناتي

بغداد يا بغداد جرحك نازف

ليسربل الأزهار في نفثاتي

يسري يشتت ما يلمّ توهّمي

فأعود صفرا في فمي خيباتي

ألمي و لهفي أين أنت مهلهل

كي لا تصالح أسفل الحيّات

لا أصلح الله العظيم مصالحا

باع النّخيل بحنطة و فتات

اليوم منتخب يلوذ بأمسه

ويضمّد المرآة بالمرآة